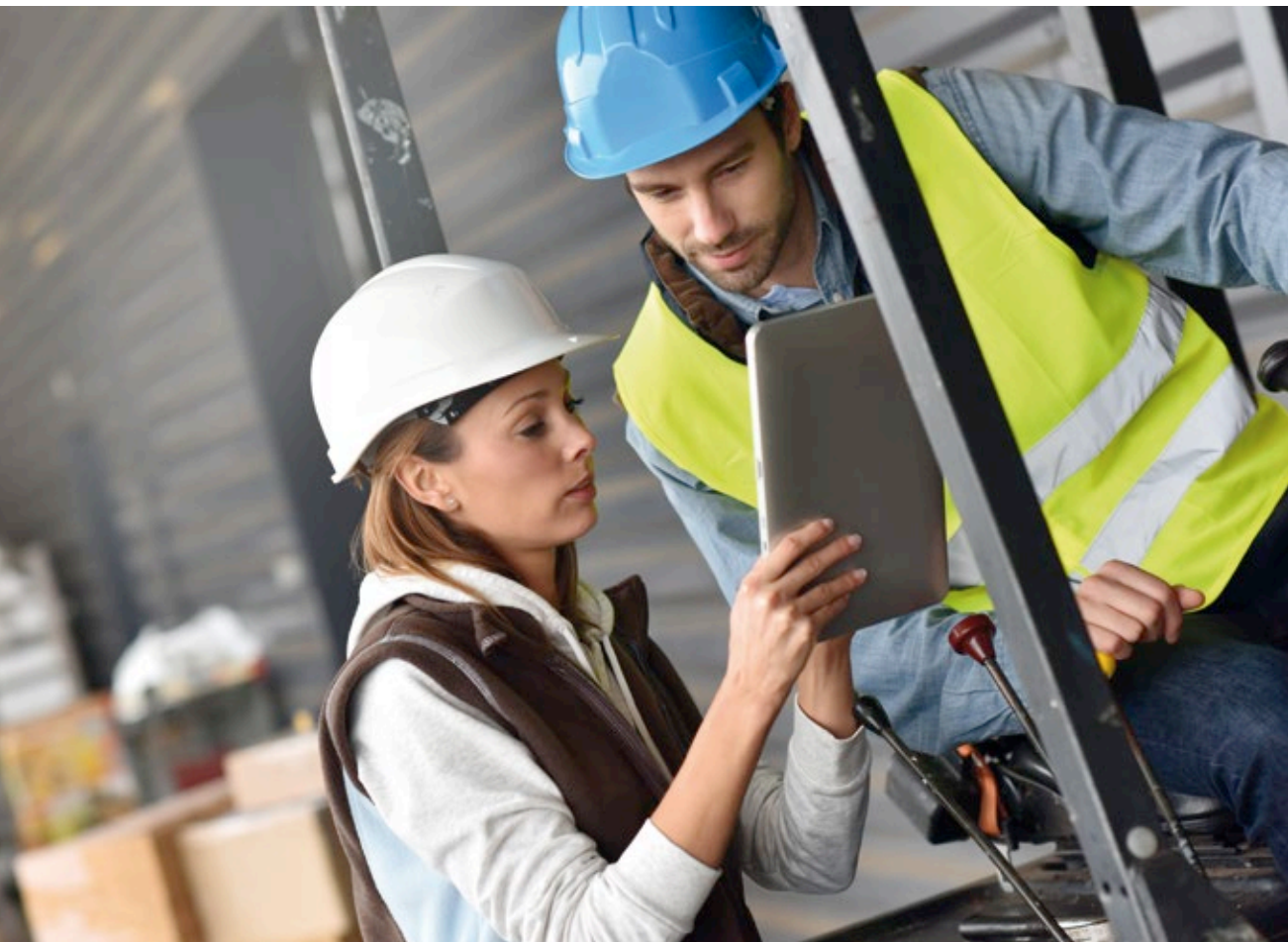




Haaga-Helia
ammattikorkeakoulu

Liisa Vanhanen-Nuutinen
Hannu Kotila (toim.)

AMK-MAISTERI – Työelämän moniosaaja



Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

<http://shop.haaga-helia.com> ■ [julkaisut\(a\)haaga-helia.fi](mailto:julkaisut(a)haaga-helia.fi)

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Haaga-Helian julkaisut 2017

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:	Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Taitto:	Oy Graaf Ab
Kannen kuva:	Shutterstock
Osien johdannot:	Hannu Kotila

ISSN: 2342-2920 (painettu)
ISSN: 2342-2939 (verkkojulkaisu)
ISBN: 978-952-7225-94-3 (painettu)
ISBN: 978-952-7225-93-6 (verkkojulkaisu)

Painotalo Next Print Oy, Helsinki 2017

Sisällys

Esipuhe	5
Pentti Rauhala	

Johdanto	9
Kimmo Mäki, Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Hannu Kotila	

OSA 1: GENERALISTI VAI SPESIALISTI? – AMK-MAISTERIKOULUTUKSEN PROFIILI JA PELIKENTTÄ

Ylemmät AMK-tutkinnot – Työelämän ja korkeakoulupolitiikan innovaatio	15
Mauri Panhelainen ja Tapio Varmola	

AMK-maisterina työelämän kehittämisasiantuntijaksi	28
Helena Kangastie ja Veikko Kärnä	

Monialaisuus AMK-maisterin osaamisprofiilissa	42
Ari Lindeman	

Ylemmän AMK-tutkinnon vaikutus poliisikoulutukseen – Case Poliisiammattikorkeakoulu	51
Eero Koljonen	

AMK-maisteritutkinnon kehittäminen osana laatutoimintaa – Case Savonia-ammattikorkeakoulu	60
Pirkko Kouri ja Marja Kopeli	

Kansainvälinen laatuleima AMK-maisterikoulutuksen profiilin vahvistajana	72
Eija-Mari Heikkilä ja Sirpa Tuomi	

OSA 2: OPETTAMALLA VAI OSAAMALLA? – PEDAGOGIIKKA, MENETELMÄT JA TAVAT OPPIA

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte AMK-maisterikoulutuksessa	83
Hannu Kotila ja Liisa Vanhanen-Nuutinen	

Oppimista ja osaamista eurooppalaisessa Master-yhteistyössä	95
Päivi Huotari	

Kokemuksesta teoriaan – Työelämäkytkös AMK-maisteripedagogiikan ytimessä	103
Annukka Tapani ja Merja Sinkkonen	

OSA 3: TYÖELÄMÄN TUTKIJA VAI KEHITTÄJÄ? – AMK-MAISTERIKOULUTUKSEN TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA

AMK-maisterikoulutus ja ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta	113
Katja Heikkinen ja Pia Ahonen	
Monialaista uuden luomista ja yhteisöllistä oppimista hanketoiminnassa – Esimerkkejä Laurean Master-koulutuksesta	122
Katri Ojasalo	
Bringing Real-life Projects into Master’s Degree Programmes – Experiences from a Tourism Programme	133
Eva Holmberg and Jarmo Ritalahti	
AMK-maisterit ja muuttuneet työelämän osaamistarpeet	143
Petja Sairanen	
Kuntoutuksen ylempi ammattikorkeakoulutus antaa välineet palvelutoimijuuteen	154
Ulla Jämsä ja Malla Rekilä	

OSA 4: AMK-MAISTERIKOULUTUS – UMPIKUJA VAI VÄYLÄ TYÖMARKKINOILLE JA JATKO-OPINTOIHIN?

AMK-maisteritutkinnon vaikutukset tradenomien työmarkkina-asemaan	175
Mikko Vieltojärvi	
Master-koulutus vakiinnuttaa asemansa itsenäisenä ja vahvana koulutuksena	187
Kirsi Koivunen ja Suvi Rantala	
Polkuni AMK-maisterista Cambridgen yliopiston väitöskirjatutkijaksi	196
Krista Keränen	

EPILOGI

Toimeentulon yhteiskunta – Teesejä toimintaympäristöistä	207
Jari Laukia	
Kirjoittajat	212



Valuvikainen, mutta vakiintunut Master-tutkinto

■ AMK-maisteritutkintoa on toteutettu ammattikorkeakouluissa kokeiluvaihe mukaan lukien jo 15 vuotta, mutta edelleen se hakee tietyiltä osin omaa paikkaansa koulutusjärjestelmässä. Tutkinnon asema työelämässä on vakiintunut, mutta uudeksi uhkakuvaksi sen kehittymiselle voivat nousta muutamilla alueilla toteutuvat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen fuusiohankkeet. Uutta korkeakouluvisiota laadittaessa AMK-maisteritutkinto on myös varmasti fokuksessa.

Keskustelu ammattikorkeakoulujen jälkeisten jatkotutkintojen tarpeesta käynnistyi jo ammattikorkeakoulutoiminnan vakinaistamisvaiheessa 1990-luvun puolivälissä. Ensimmäinen seminaari teemasta pidettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa 6.–7.11.1996. Vuosina 1997–1998 Ammattikorkeakoulun rehtorineuvosto Arenen piirissä valmisteltiin ehdotus ammattikorkeakoulun jatko-opintojen ja -tutkintojen järjestelmästä. Tähän antoi sysäyksen uhka ammattikorkeakoulututkinnon muodostumisesta koulutukselliseksi umpikujaksi. Uhka perustui siihen, että yliopistot suhtautuivat nihkeästi jatko-opintomahdollisuuksien tarjoamiseen ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille.

Vuonna 1999 käynnistynyt Bolognan prosessi antoi entisestään vauhtia ammattikorkeakoulujen kaksiportaisen tutkintorakenteen kehittymiselle. Kaksiportaisuus oli prosessin eurooppalaiselle korkeakoulutusalueelle asettama tavoite. Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta oli luontevaa, että Arene oli ensimmäinen intressitaho, joka asettui kannattamaan Suomen liittymistä Bolognan prosessiin. Yliopistoissa ei samalla tavalla innostettu kandidaattivaiheesta suoraan työelämään johtavan tutkinnon kehittämisestä, minkä vuoksi niiden suhtautuminen myös Bolognan prosessiin oli aluksi kielteinen. (Varmola 2007, 98.)

Edelleen kehittyvä tutkinto

Kansainvälisyys edisti AMK-maisteritutkinnon kehittymistä muutoinkin. Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) toteutti jatkotutkinnoista kokeilulain edellyttämän kansainvälisen arvioinnin niiden ollessa kokeiluna vuosina 2002–2005. Professori John Prattin johtama arviointiryhmä ehdotti vuonna 2004 AMK-maisteritutkintokokeilun vakinaistamista ja tutkintonimikettä Master (suom. maisteri). (Pratt ym. 2004, 55, 59.)

Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto vakinaistettiin ylempänä ammattikorkeakoulututkintona 1.8.2005. Tutkintoon jäi kuitenkin edelleen muutamia valuvikoja, jotka johtuivat osittain ammattikorkeakoulujen yhteisen tutkintonimikkeen puutteesta. Ammattikorkeakoulututkintojen virallinen tutkintonimike on sidoksissa koulutusalaan, minkä vuoksi monialaisten tutkintojen toteuttaminen on ollut vaikeaa, osin jopa mahdotonta. Esimerkiksi sosionomi ei ole voinut suorittaa sairaanhoitaja (ylempi AMK) -tutkintoa siksi, että tutkintonimike antaisi virheellisesti kuvan sairaanhoitajan pätevyydestä. Jos tutkintonimike olisi AMK-maisteri, olisi sote-uudistuksen edellyttämän palvelujen integraatiotavoitteen kannalta mahdollista kouluttaa laaja-alaisempia asiantuntijoita.

Merkittävä virstanpylväs AMK-maisteritutkinnolle oli korkeakoulututkintojen järjestelmästä vuonna 2005 annettu asetus, jonka mukaan ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuottaa saman kelpoisuuden kuin ylempi korkeakoulututkinto yliopistossa. AMK-maisteritutkinnon työelämäläheisyys ja aikuiskoulutusluonne ovat Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala (2009) mukaan ne keskeiset tekijät, jotka erottelevat AMK-maisteritutkinnon yliopiston maisteritutkinnosta ja jotka osaltaan legitimoivat sen koulutuspoliittisesti. Tästä syystä muutama vuosi sitten vallinneet paineet kolmen vuoden työelämäkokemusvaatimuksen poistamiseksi kelpoisuusvaatimuksista olivat ehkä hätiköityjä – vaikka edellytys työelämäkokemuksesta rajoittaakin kansainvälisten opiskelijoiden ottamista koulutukseen.

Työelämäläheistä koulutusta

Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala (2009) on myös aiheellisesti kysynyt, mitä eroa on ammattikorkeakoulutuksen työelämäläheisyydessä ja yliopistotutkintojen ammatillisuudessa. Työelämä on ottanut hyvin vastaan AMK-maisterit, vaikka tutkinnon syntyvaiheessa maisteritutkinnon to-

teuttaminen ammattikorkeakouluissa ei saanutkaan tukea työelämätahoilta, Suomen Yrittäjät ry:tä lukuun ottamatta. On hämmästyttävää, etteivät työelämätahot osanneet ennakoida sitä mahdollisuutta, jonka AMK-maisteritutkinto toisi pitkäkestoiseen ja yhteiskunnan kustannuksella työn ohella tapahtuvaan jatkokoulutukseen.

AMK-maisteritutkinnon suorittaneiden tultua osaksi työelämää on myös se muuttanut suhtautumistaan AMK-maisteritutkintoon. Tutkinnon on havaittu lisäävän merkittävästi työelämän osaamista ja se on saanut osittain, joskaan ei täysin, sille kuuluvan aseman myös alakohtaisissa julkisen sektorin kelpoisuusvaatimuksissa. AMK-maisterikoulutuksesta on muodostunut merkittävä mahdollisuus jatkuvan koulutuksen toteutukselle; maisteriopinnot järjestetään työelämläheisesti sekä sisällön että opintoihin osallistumisen mahdollistamisen näkökulmasta.

Uusia avauksia tutkintokeskustelussa

AMK-maisteritutkinnon myötä myös keskustelu ammatillisesta tohtoritutkinnosta on herännyt. Asia nostettiin esille vuonna 2006 kansainvälisessä tohtorikoulutuksen arvioinnissa. Tämä keskustelu on kuitenkin vaiettu kuoliaaksi. (Dill ym. 2006, 43, 69.) Nähtäväksi jää, syntyykö ammattikorkeakoulussa suoritettavan tohtoritutkinnon kehittämiseen samanlainen paine kuin aikanaan Master-tutkinnon puuttumisesta syntyi. Vaikka yliopistolain mukaan AMK-maisteritutkinnon suorittajalla on muodollinen kelpoisuus hakea yliopistollisiin tohtoriopintoihin, suomalaisissa yliopistoissa tämä ei ole käytännössä toteutunut. Sen sijaan ulkomaisissa yliopistoissa Cambridgen yliopistoa myöten suomalaiset AMK-maisterit ovat voineet suorittaa tohtoriopinnot ilman erillisiä siltaopintoja. Jos tiukasta duaalimallista halutaan pitää kiinni, on johdonmukaista aloittaa keskustelu ammattikorkeakoulun tohtoriopinnoista. Korkeakoulupoliittisesti parempi vaihtoehto on kuitenkin edetä yhtenäisemmän korkeakoulujärjestelmän suuntaan, jossa tohtoritutkinnot pysyvät yliopistoissa.

Tämä kirja pyrkii analysoimaan ammattikorkeakoulujen Master-tutkintoihin liittyvää tutkimustietoa ja käymään tätä kautta keskustelua Master-ohjelmien roolista korkeakoulukentällä. Tutkinnon rooli niin korkeakoulukentällä kuin työelämässäkin näyttää vakiintuneemalta kuin tutkintonimikkeen keskeneräisyys ja siihen liittyvät haasteet antavat olettaa. Vakiintuneisuuden eräs osoitus on se, että opetus- ja

kulttuuriministeriön tavoitteiden mukaan Master-tutkinnon opiskelijamäärän odotetaan kasvavan lähivuosina merkittävästi nykyisestä noin 10 000 opiskelijasta.

Pentti Rauhala
emeritus rehtori, dosentti

Lähteet

- Dill, D., Mitra, S., Jensen H., Lehtinen, E., Mäkelä, T., Parpala, A., Pohjola, H. Ritter, M. & Saari S. PhD (2006). *Training and the Knowledge-Based Society. An Evaluation of Doctoral Education in Finland*. Publications of the Finnish Higher Education Council 1:2006.
- Neuvonen-Rauhala, M. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pratt, J., Kekäle, T., Maasen, P., Papp, I., Perellon, J. & Uitti, M. (2004). *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland*. Publications of the Finnish Higher Education Council 11:2004.
- Varmola, T. (2007). Ammattikorkeakoulututkinnot eurooppalaisilla korkeakoulututkintojen markkinoilla. Teoksessa Malm, K. (toim.) *Arene ry. 10 vuotta*. Helsinki: ARENE ry.

Johdanto

Kimmo Mäki, Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Hannu Kotila

■ AMK-maisterikoulutus on suomalainen koulutusinnovaatio, jonka tavoitteena on vastata yhteiskunnallisiin ja työelämän kehittämistarpeisiin. Tutkinnon ytimessä on tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI), joka tarjoaa työkalut ja toimintatavan työelämään. Opiskelu työn ohessa, opintojen sitominen työn organisaatioihin sekä opiskelijoiden vähintään kolmen vuoden työkokemus antavat hyvät lähtökohdat työtä tutkivalle ja kehittäväälle osaamiselle. Koulutus tuottaa maisterikelpoisuuden ja on eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (*European Qualifications Framework, EQF*) tasolla 7. Nyt, kun Suomi juhlii 100-vuotista itsenäisyyttään ja Haaga-Helian Ammatillinen opettajakorkeakoulu juhlistaa 20-vuotista taivaltaan, on paikallaan ottaa uudelleen tarkasteluun tämä kansallinen, 14-vuotias ammatillinen ylempi korkeakoulututkinto – AMK-maisteritutkinto.

Ylemmän tutkinnon kehittäminen ammattikorkeakouluihin oli rohkea ja moderni tapa ymmärtää tutkimuksen ja työelämän rajapintaa. AMK-maisterien hyväksyminen ja tunnettuus työelämässä sekä AMK-tutkinnon rinnastaminen yliopistojen maisteritutkintoihin ei ole kuitenkaan ollut yksiselitteistä. Koulutuksen kehitystarina on tyyppilinen kuvaus suomalaisesta korkeakoulupolitiikasta ja painotuksesta korkeakoulutuksen duaalimallissa. Työelämän kehittämispotentiaalia hyödyntävä uudenlainen maisterikoulutus on nähty pitkään uhkana ja tieteellisyyttä vääristävänä tunkeilijana korkeakoulukentällä. Samaa AMK-maisterikoulutuksen vastaista lobbaustyötä on nähty korkeakoulutoiminnan poliittisessa ohjauksessa ja joillakin työelämän sektoreilla. Tämä on tullut esille erityisesti kiistelynä maisteri-nimikkeen käytöstä sekä AMK-tutkinnon suorittaneiden vaikeutena päästä jatko-opintoihin suomalaisissa yliopistoissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene toteaaakin YAMK-RAKE-raportissaan (2016, 13), että AMK-tutkinnon jälkeisiä jatko-opintoväyliä ja hakua jatko-opintoihin ei ole riittävästi mahdollistettu.

On selvää, että yrityksissä on tarvetta korkeatasoiselle ammatilliselle osaamiselle, varsinkin tuotekehityksessä. Tämä tarkoittaa, että työ-

elämäläheisen tutkimusosaamisen ja tätä tukevan tohtorikoulutuksen tarve lisääntyy sitä mukaa kuin ammattikorkeakoulujen AMK-maisteritutkintoja suorittaneiden määrä kasvaa (Arene 2016, 13). On mielenkiintoista havaita, että ne työsektorit, joissa esiintyy vähemmän akateemista tutkintoperinnettä ovat ottaneet AMK-maisterit tyytyväisinä vastaan. Valmistuneille on löytynyt kiitettävästi tehtäviä esimerkiksi johtamis- ja kehittämistyössä.

Arene (2016) jäsentää ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vaikuttavuutta yksilön, työelämän ja yhteiskunnan näkökulmista. Yksilön kannalta tutkinto edistää urakehitystä ja on hyvin työllistävä tutkinto (95 % tutkinnon suorittaneista on heti työelämässä). (Arene 2016, 2.) Yksilö kartuttaa verkostoitumistaitojaan ja verkostojaan opintojensa aikana TKI-hankkeiden, työelämälähtöisten kehittämistehtävien ja opettajien avulla. Työ- ja elinkeinoelämä saa AMK-maistereilta käytännönläheistä ja tarvelähtöistä asiantuntijuusosaamista. Tutkimus- ja kehittämispainotteiset opinnot toteutetaan opiskelijan työpaikalla, minkä myötä myös organisaatio kehittyy.

Opinnoista saatava yhteiskunnallinen hyöty toteutuu parhaimmillaan korkeakoulujen ja työelämän saumattomana yhteistyönä maisteritutkinnoissa. Nopea sijoittuminen työelämään on konkreettista vaikuttavuutta valtakunnallisella tasolla. AMK-maisterikoulutukset suunnitellaan työelämän edustajien kanssa ammattikorkeakoulun toiminta-alueella, minkä vuoksi alueellinen osaamisen keskittyminen mahdollistuu.

Saadaksemme kaiken hyödyn AMK-maisteritutkinnosta tulee sen kansallista tunnettuutta parantaa entisestään. Ratkaisevana tekijänä tässä on tutkintonimike *maisteri* (AMK). Arenen raportissa todetaan näin: ”*Niin YAMK-opiskelijoille ja alumneille kuin ammattikorkeakouluille suunnattujen kyselyiden perusteella erityisesti tutkintonimike, tutkinnon status ja tutkinnon työelämälähtöiset erityispiirteet ovat jääneet YAMK-tutkintojen tunnettuudessa heikoiksi.*” (Arene 2016, 43.) Kyseessä on paradoksi. Juuri nämä Arenen mainitsemat työelämälähtöiset osaamissällöt on todettu AMK-maisteritutkinnon vahvuuksiksi. Yhteiskunnalliset rakenteet ja asenteet eivät kuitenkaan ole vielä kehittyneet tunnistamaan näitä mahdollisuuksia.

Arenen raportissa kurotetaan myös tulevaisuuteen pohtimalla AMK-maisterien jatko-opintoreittejä. Jos kansallisten opintopolkujen ovet pysyvät AMK-tutkinnon suorittaneille tiukasti kiinni jatkossakin, täytyy tilannetta tarkastella rohkeasti korkeakoulupoliittisen ”laatikon”

ulkopuolelta. Voisiko AMK-maisterien jatkokouluttautumista mahdollistaa esimerkiksi kehittämällä monialaisia ja ammatillisesti suuntautuneita tohtoriopintoja osana suomalaista innovaatiotoimintaa ja koulutusjärjestelmää?

Kirjan sisältö – AMK-maisterikoulutus nyt ja tulevaisuudessa

Toimittamassamme kirjassa *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja* avataan kokonaisvaltaisesti ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, sen nykytilaa ja kehityssuuntia. Kirjassa on 17 artikkelia sekä esipuhe ja kirjan päättävä epilogi. Kirjoittajat ovat AMK-maistereita, ylemmän tutkinnon kouluttajia sekä yhteistyökumppaneita järjestö- ja elinkeinoelämästä. Artikkelit perustuvat tutkimus- ja kehittämistyöhön sekä kokemuksiin AMK-maisterikoulutuksesta.

Kirjassa piirretään lukijalle käsitys AMK-maisterikoulutuksen profilista ja pelikentästä, koulutuksessa toteutettavasta pedagogiikasta, tutkivasta ja kehittävästä työskentelytavasta ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä sekä AMK-maisterien työmarkkinakelpoisuudesta. Kirjan neljässä luvussa edellä mainittuja teemoja tarkastellaan niin kansallisen kehittämisen kuin siitä sekä kansainvälisessä yhteistyössä saatujen kokemusten perusteella.

Kirjan ensimmäisessä luvussa perehdytään AMK-maisterikoulutukseen erityisesti työelämän kehittämisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Keskeisenä kysymyksenä on, kuinka alakohtainen erityisosaaminen ja yleinen työelämän kehittämisosaaminen integroituvat AMK-maisterikoulutuksessa. Artikkeleissa tarkastellaan myös koulutuksen laadun arviointia kansallisesti sekä koulutuksen kansainvälistä akkreditointia.

Toisen luvun artikkeleissa kuvataan AMK-maisterikoulutuksen pedagogiikkaa sekä opettajien kokemuksia ja havaintoja siitä, kun oppimisympäristöinä on työelämä ja siellä toteutettava tutkimus- ja kehittämistyö.

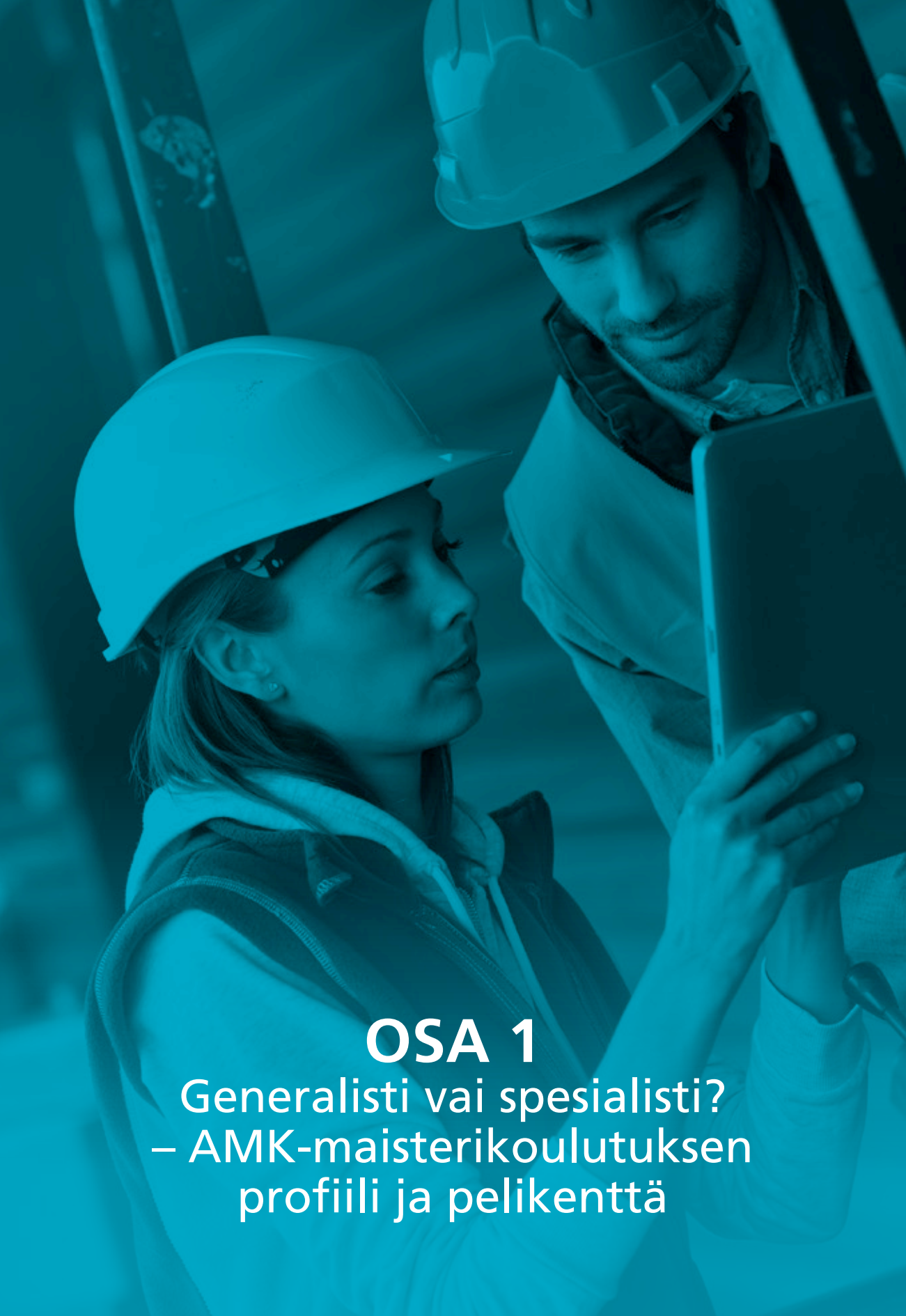
Kolmannessa luvussa esitetään esimerkkejä AMK-maisterikoulutuksen integroimisesta ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan. Lisäksi luvussa tarkastellaan, tutkinnon suorittaneiden arvioita omasta osaamisestaan suhteessa työelämän tarpeisiin. Artikkeleita yhdistävänä ajatuksena on asiantuntijaosaamisen kehittyminen työ- ja opiskeluyhteisöissä.

Neljännän luvun artikkeleissa kuvataan, miten AMK-maisterikoulutuksen opettajat ja opiskelijat ovat koko koulutuksen olemassaolon ajan raivanneet tietä tutkinnon tunnettuuden lisäämiseksi, AMK-maistereiden urakehityksen parantamiseksi ja jatko-opintoväylien avaamiseksi. Luvun päättää case-artikkeli AMK-maisteri ja tohtori Krista Keräsen jatko-opintopolusta: *Polkuni AMK-maisterista Cambridgen yliopiston väitöskirjattutkijaksi*.

Kirjan epilogissa Jari Laukia kokoaa kirjan teemat ja pohtii AMK-maisteritutkinnon tulevaisuuden näkymiä. AMK-maisterikoulutus on onnistunut vastaamaan käytäntöorientoituneen korkeakoulutuksen tarpeeseen työelämässä. Tutkinnon suorittaneiden menestyminen työelämässä ja koulutuksen jatkuminen myös tulevaisuudessa mittaavat samalla koko korkeakoulujen duaalijärjestelmän pysyvyyden.

Lähde

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry (2016). Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n selvitys YAMK-tutkintojen rakenteellisesta kehittämisestä. YAMK-RAKE, 2016. Luettu 15.3.2017, <http://www.arene.fi/fi/ammattikorkeakoulut/vaikuttavuus/yamk-rake-selvitys>.



OSA 1

Generalisti vai spesialisti?
– AMK-maisterikoulutuksen
profiili ja pelikenttä

■ Ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulutuksen kentällä on kautta aikain ollut jännite yleisen osaamisen ja erikoistuneen osaamisen välillä. Yleiset työ-elämätaidot ja ylempään tutkintoon liittyvä spesifi osaaminen ovat aina olleet jännitteisessä suhteessa keskenään.

Mauri Panhelainen ja Tapio Varmola kuvaavat artikkelissaan ammattikorkeakoulujen ylempien tutkintojen syntyä. Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on aina kuulunut koulutuksellisten umpikujien välttely. Järjestelmää on pyritty katsomaan kokonaisuutena, jossa yksilön eteneminen koulutusasteelta toiselle tapahtuu aiempi osaaminen huomioiden. Duaalijärjestelmän rakentuminen korkeakoulukentälle on johtanut luonnollisesti myös keskusteluun ylempien tutkintojen roolista koulutuksen kehittämisessä.

Ylemmän tutkinnon kehitystyöstä seuraa luonnollisesti keskustelu kehittämistyön edellyttämästä asiantuntijuudesta. *Helena Kangastie ja Veikko Kärnä* kuvaavat AMK-maisterikoulutuksen syntyä yhdessä alueellisessa ammattikorkeakoulussa ja esittelevät sen kautta pedagogista kehittämistyötä sekä koulutuksessa tehtyjen ratkaisujen temaattisia näkökulmia ja tuloksia. Artikkelissa esitetyt koulutusalaakohtaiset kompetenssit kohdistuvat työelämän kehittämiseen, johtamiseen ja esimiestyöhön.

Generalisti ja spesialisti -jännitteen yksi ulottuvuus on AMK-maisterikoulutuksen suhde monialaisuuteen. *Ari Lindeman* puolustaa artikkelissaan monialaisuutta sekä näkemystä, jonka mukaan AMK-maisteritutkinnon suorittaneen tulisi hallita eri alojen tiedon ja osaamisen integrointi. Parhaiten integrointiosaaminen kehittyy Lindemanin mukaan liittämällä AMK-maisterikoulutus tutkimus- ja kehittämistoimintaan.

Ylemmällä tutkinnolla voi olla myös koulutusalaakohtaisia erityistarpeita. Poliisin ylemmän AMK-koulutuksen rakenne palvelee poliisijohtamista ja poliisin esimiestyön tarpeita. *Eero Koljonen* kuvaa artikkelissaan poliisin ylemmän tutkinnon taustaa ja tavoitteita koulutusalaakohtaisesta, spesifistä näkökulmasta.

AMK-maisteritutkinnon kehittäminen haastaa myös ammattikorkeakoulun laatutoiminnan. AMK-maisteritutkintoja suunniteltaessa on pidettävä esillä eri koulutusalojen keskinäinen tunnettuus, koulutuksien profilointi ja niiden välinen yhteistoiminta. *Marja Kopeli ja Pirkko Kouri* kuvaavat artikkelissaan AMK-maisteritutkinnon kehittämistä osana laatu- ja kehittämistoimintaa yhdessä ammattikorkeakoulussa.

Eurooppalainen tutkintojärjestelmä ja eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) ohjaavat AMK-maisterikoulutuksen kehittämistä yleiseurooppalaiseen suuntaan. Tähän kehittämistyöhön kuuluvat myös osana erilaiset koulutusalaakohtaiset laatuleimat ja akkreditoinnit. *Eija-Mari Heikkilä ja Sirpa Tuomi* kuvaavat kansainvälisen laatuleiman hankintaprosessia yhden ammattikorkeakoulun näkökulmasta.

Ylemmät AMK-tutkinnot – Työelämän ja korkeakoulupolitiikan innovaatio



Mauri Panhelainen ja Tapio Varmola

Taustaa

■ On kulunut 20 vuotta siitä, kun syntyi idea työelämän ja korkeasteen opiskelun uudella tavalla yhdistävästä ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista. Tavoitteena oli yhdistää työelämän ja aikuisopiskelijan työpaikan kehittämistarpeet vaatimaan henkilökohtaiseen tutkinto-opiskeluun. Ajatuksena oli myös se, että syventäessään tutkinnon kautta työelämäyhteistyötään ammattikorkeakoulut vahvistaisivat rooliaan alueensa kehittämistyössä.

Vasta perustettu ammattikorkeakoulututkinto näytti aikanaan – 1990-luvulla – johtavan koulutukselliseen umpikujaan, jollaisia ei periaatteessa pitänyt suomalaisessa koulutusjärjestelmässä olla. Vasta perustetut ammattikorkeakoulut halusivat kouluttaa kasvattinsa suoraan työelämään, mutta jotakin uudelleen muotoutuvasta korkeakoulusysteemistä puuttui. Ammattikorkeakoulun johdossa oivallettiin, että enemmän tai myöhemmin osa työelämän AMK-ammattilaisista haluaisi korkeatasoisen ammatillisen väylän jatko-opintoihin, varsinkin kun yliopistojen maisteriopinnot näyttivät liian akateemisilta ja melkein pä suljetuilta AMK-tutkinnon suorittaneille.

Korkeakoulupolitiikan kentällä uudelle tutkinnolle oli niin yksilöiden osaamiseen kuin työelämän tarpeisiin liittyvä piilevä kysyntä. Suomalainen korkeakoulupolitiikka liittyi vuosituhaten vaihteessa osaksi eurooppalaista korkeakoulututkintojen kehystä – siitä tuli osa Bolognan prosessia. Sen lähtökohtana oli 29 eurooppalaisen maan yhteinen julistus, joka tähtäsi korkeakoulujen vertailtavuuteen ja opiskelijoiden liikkuvuuden lisäämiseen maasta toiseen. Tämä johti ensi vaiheessa siihen, että kaikissa Bolognan prosessissa mukana olevissa maissa korkeakoulututkinnot määriteltiin kandidaatti- tai maisteritasoisiksi tutkinnoiksi.

TAPAHTUMIEN KULKU:

Ammattikorkeakoulujen ylemmät AMK-tutkinnot 1996–2005

1. Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) isännöimä seminaari Jyväskylässä 6.–7.11.1996, ensimmäinen keskustelu Master-tutkinnoista/jatkotutkinnoista.
2. Ammattikorkeakoulun rehtorineuvosto Arenen hallitus 1997–1998
Mauri Panhelaisen ja Tapio Varmolan selvitys ammattikorkeakoulujen jatko-tutkinnoista Arenen hallitukselle.
3. Ministeri Olli-Pekka Heinosen tapaaminen ammattikorkeakoulujen jatko-tutkinnoista elokuussa 1997. Tapaamisessa esitetään Arenen malli jatko-tutkinnoiksi (muistio 21.8.1997).
Arenen hallituksen uusi esitys 5.2.1998: Tutkinnon laajuudeksi esitetään 80 opintopistettä. Rakenteeseen kuuluu kaksi erikoistumisopintokokonaisuutta (20+20), vaativa kehittämistyö ja opinnäytetyö.
4. Opetusministeriön (OPM) valmisteluryhmä (pj. Marita Savola) ryhtyy helmikuussa 1998 tekemään suunnitelmaa ammattikorkeakoulujen jatko-tutkintojen pilottivaiheen organisoinnista; esitys 60–80 opintoviikon laajuisten ammatillisten jatkotutkintojen luomisesta AMK-sektorille (syyskuu 1998).
5. Sorbonne (1998) - Bologna (1999): uusi tilanne tutkintorakenteiden kehittä-misessä, OPM:n johtavien virkamiesten kesken on ristivetoa korkeakoulu-tutkintojen kehittämisen suunnasta.
6. KESU (koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma) 1999–2004
Ammattikorkeakoulujen 40–60 opintoviikon laajuiset ammatilliset jatkotutkinnot käynnistetään asteittain muutamalla alalla, joilla työelämän tarpeet sitä edellyttävät. Kokemusten perusteella tehdään ratkaisut jatkotutkintojärjestelmän laajentamisesta.
7. Hallituksen esitys ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kokeilulaista annetaan 2001 (pohjana esitykselle ovat hallituksen sivistyspoliittisen ministeriryhmän linjaukset 18.12.2000). Määräaikainen kokeilulaki annetaan (L 645/2001) vuosille 2002–2005 (ministeri Maija Rask).
 - Uudistus rajataan kokeiluksi.
 - Kokeilun aloiksi valitaan kauppa ja hallinto, terveydenhoito, tekniikka ja sosiaaliala (sivistysvaliokunnan lisäys).
 - Tiukka raja koulutusohjelmista ja nimikkeistä, joissa kokeilu on mahdollinen.
 - Kelpoisuus hakea koulutukseen: edellytykseksi kolmen vuoden työkokemus.
8. Kokeilun arviointi
 - OPM asettaa seuranta- ja koordinaatioryhmän 2002 (pj. Veijo Hintsanen).
 - Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) arvioi kokeiluhankkeet.
 - Kokeilun kokonaisarviointi korkeakoulujen arviointineuvostossa, professori Tauno Kekäleen johtama ryhmä (Kekäle T. ym. 2004).
 - OECD:n kansainvälinen ryhmä (pj. professori John Pratt). Raportti "Equal, but different" (Pratt J. ym. 2004).
9. Hallituksen lakiesitys ammattikorkeakoulujen tutkintojärjestelmän kehittä-mistä koskevista laeista, eduskunta käsittelee ne kevätistuntokaudella 2005 (ministeri Tuula Haatainen) (L 411/2005 ja 412/2005).
Käsite *ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto* muuttuu käsitteeksi *ylempi ammattikorkeakoulututkinto*
10. OPM ilmoittaa, että ylempi AMK-tutkinto tuottaa saman kelpoisuuden kuin (yliopistojen) ylempi korkeakoulututkinto, tämä tulee korkeakoulututkinto-jen järjestelmästä annettuun asetukseen (2005).

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulujen Master-tutkinnot 1996–2005.

Tässä artikkelissa kuvataan kehityspolkua, jolla ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista on muodostunut opiskelijalle mahdollisuus suorittaa toinen tutkinto ammattikorkeakoulussa. Pidämme sitä merkittävänä innovaationa niin työelämän kuin korkeakoulupolitiikan kannalta. Uuden tutkinnon kehittämisen monet vaiheet vuosina 1996–2005 on kuvattu taulukossa 1.

Ylempi AMK-tutkinto on 15 vuoden aikana käytännössä lunastanut siihen liitetyn lupauksen, mutta kehityksen tie ei ole ollut suora eikä kulku esteetön. Vuonna 2016 käydyissä ministeriön ja ammattikorkeakoulujen sopimusneuvotteluissa oli tavoitteena, että ammattikorkeakouluissa suoritettaisiin vuosittain noin 3 000 ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Se on 15–20 % Master-tason tutkinnoista Suomessa.

Eduskunta on vuoden 2017 alussa käsitellyt lakiesitystä tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksestä, jossa ylempi AMK-tutkinto vertautuu yliopistojen maisteritasoiseen koulutukseen. Kun tämä ratkaisu on nyt tehty, on opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulujen kannalta ratkaisematta enää tutkinnon suomenkielinen nimi.

Ylempien korkeakoulututkintojen merkitys on suomalaisten ammattikorkeakoulujen kansainvälisen aseman kannalta hyvin ratkaiseva. Ammattikorkeakoulun omat Master-tason tutkinnot ja oma tutkimus- ja kehittämistoiminta ovat tärkeitä ansioita, kun korkeakoulujen väliseen kansainväliseen yhteistyöhön hakeudutaan.

Kohti eurooppalaista tutkintorakennetta

Ammattikorkeakoulujen synty Suomeen 1990-luvulla haastoi vanhat koulutuspoliittiset käsitykset ja korkeakoululaitoksen rakenteet. Niiden syntyhistoria ei ole tavanomainen. Maan sivistyshistoriaan jää 1980-luvun lopulla toiminut opetusministeriön virkamiesvetoinen työryhmä, joka ideoi suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistuksen, ehdotti koulutustason nostamista kauttaaltaan ja sysäsi käyntiin erityisesti ammattikorkeakoulujen perustamisen. Ratkaisevaa oli, että opetusministerinä tuolloin toiminut Cristoffer Taxell tuki ja vauhditti uudistustyötä. Työryhmän radikaalista agendasta lähti ehdotus ammattikorkeakoulujen perustamisesta korkea-asteelle, yliopistokoulutuksen rinnalle.

Kun Suomeen suunniteltiin ammattikorkeakouluja, oli niille jo eurooppalaisia esikuvia muun muassa Saksassa ja Hollannissa. Eurooppalaisten korkeakoulukeskusteluun palattiin kymmenen vuotta myöhemmin,

kun uudet ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot asemoitiin eurooppalaiseen korkeakoulututkintojen järjestelmään osana Bolognan prosessia.

Ammattikorkeakoulujen synty vei yliopistoilta monopolin korkeasteen tutkintoihin. Luotiin kahden pilarin duaalijärjestelmä, jossa niin ammattikorkeakouluilla kuin yliopistoilla oli omat tutkintonsa. AMK-tutkinnon asema jäi kuitenkin pitkäksi aikaa epämääräiseksi. Vuoden 1991 kokeilulaissa AMK-tutkinto oli säädetty korkeakoulututkinnoksi, mutta sitä ei selkeästi rinnastettu yliopistojen alempiin korkeakoulututkintoihin. AMK-tutkintoja tosin suoritettiin 90-luvun alussa vielä perin vähän, sillä yliopisto-opiskelijat suuntautuivat useimmilla aloilla suoraan yliopiston maisterin tutkintoon, eikä alemmilla yliopistotutkinnoilla ollut työelämässä juuri kysyntää.

Vuonna 1994 annetussa tutkintojärjestelmäasetuksessa tutkintojen erilaisuus (työelämäsuuntautuneisuus vs. akateemisuus) näkyi, mutta kysymys niiden samantasoisuudesta korkeakoulujärjestelmässä ja kelpoisuudesta työmarkkinoilla jäi edelleen kellumaan. Sen sijaan ulkomaisissa korkeakouluissa AMK-tutkinnon rinnastaminen Bachelor-tasoon ei tuottanut erityisiä ongelmia millään ilmansuunnalla.

Ammattikorkeakoulujen kehittäminen perustui opetushallinnon ja koulutuskentän vuoropuheluun. Omaksuttu muutosstrategia nosti esiin koulutuskentästä uutta aloitteellisuutta, johon korkeakoululaitoksessa ei ollut totuttu. Opetusministeriö avasi pelin pyytämällä ehdotuksia ammattikorkeakoulukokeiluiksi. Se aktivoi alueellisia ja paikallisia toimijoita sekä ohjasi hajanaista keskiasteen oppilaitoskenttää yhteistyöhön kokeilujen valmistelussa. Strategia toimi hyvin: maakunnissa liitettiin yhteen ja väliaikaisia ammattikorkeakouluja syntyi. Alkoi lopulta vuosikymmenen pituiseksi venynyt AMK-kokeilujen ja vakinaistamisen kausi.

Kokeilujen ja vakinaistamisen rinnalla tapahtui muutakin. Marraskuussa 1996 Jyväskylässä pidettiin valtakunnallinen seminaari, jossa syntyi ehdotus ja alustava rakennemalli ylemmäksi AMK-tutkinnoksi, silloin vielä jatkotutkinnon nimellä (Varmola 2005). Tästä seurasi vuosina 1997–1999 poikkeuksellisen kiemurainen tapahtumasarja, jossa aloitteen tekijänä olivat ammattikorkeakoulut ja varsinaisena aktiivisena toimijana Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene.

Yliopistot ja osa opetusministeriön virkamiehistäkin yllättyivät, kun Arene ryhtyi tarmokkaasti ajamaan AMK-tutkintoon perustuvaa omaa, ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa jatko-opintoväylää. Arene teki jo vuonna 1997 opetusministeriölle esityksen AMK-jatkotutkinnosta tämän

artikkelin kirjoittajien valmisteleman muistion perusteella. Kun esitys ei heti johtanut mihinkään, Arene teki – kehiteltyään ja täsmennettyään tutkintomallia – uuden ehdotuksen vuoden 1998 alussa. Ministeriö asettikin työryhmän, joka periaatteessa hyväksyi ajatuksen ja esitti tutkinnon pilotointivaiheen käynnistämistä ammattikorkeakoulujen aloitteiden pohjalta syksystä 1999 lähtien. Ministeriö pyysi ja sai ammattikorkeakouluilta keväällä yli 50 ehdotusta pilottihankkeiksi, mutta hanke kuitenkin jumittui.

Korkeakoulupoliittinen tilanne oli muuttunut epävarmaksi ja sen kehityksen suunnasta esiintyi poikkeuksellisen ristiriitaisia käsityksiä. Suomi oli liittynyt vuonna 1995 Euroopan unioniin, mikä alkoi pian näkyä korkeakoulupolitiikassakin. Raikas kansainvälinen ilmavirtaus tuuletti ja notkisti kankeaa kotimaista korkeakoulupolitiikkaa.

Ratkaisevan potkun eurooppalaisen korkeakoulusuuntautumiseen antoi vuonna 1999 käynnistynyt Bolognan prosessi. Prosessin taustalla oli huoli vanhan mantereen korkeakoulujen vetovoimaisuudesta ja kilpailukyvystä opiskelijoiden ja tutkijoiden keskuudessa. Bolognan julistuksesta lähti liikkeelle kansainvälinen kehitysprosessi, jonka jatkuvasti lisääntyneiden tavoitteiden toteutumista on seurattu ja tarkasteltu joka toinen vuosi. Prosessin vetovoima näkyi, sillä vuonna 2005 mukana oli jo 45 maata. Myös Suomi halusi Bolognan julistukseen mukaan, mutta lopullinen myönteinen päätös tehtiin viime hetkellä. Julkisuudelta jäi piiloon se, että yliopistot ja eräät muutkin tahot vastustivat ankarasti ammattikorkeakoulujen mukaan lähtemistä. Kipein kivi kengässä oli julistuksessa tavoitteeksi asetettu yhtenäinen eurooppalainen tutkintorakennemalli.

Bolognan prosessin alkuvaiheessa oli esillä vain ”tutkimusyliopistojen” pohjalle rakentuva eurooppalainen verkosto. Prahan ministerikokouksessa vuonna 2001 ratkesi se, että myös ammatillisesti suuntautuneet korkeakoulut eri maista tulivat osaksi Bolognan prosessia.

Bolognan julistuksessa muodostui tutkintojen rakennemalliksi kaksi sykliä, joihin haluttiin sijoittaa kaikki korkeakoulututkinnot Euroopassa. Myöhemmin mukaan tulivat tieteelliset jatkotutkinnot, jolloin kolmen syklin tutkintokehys sai nykyisen muotonsa:

1. sykli: 180–240 ECTS-opintopistettä,
kandidaatti- tai AMK-tutkinto
2. sykli: 60–120 opintopistettä,
maisteri- tai ylempi ammattikorkeakoulututkinto
3. sykli: lisensiaatin- ja tohtorintutkinto

Eurooppalaisessa rakenteessa saman syklin ammatillisesti suuntautuneet ja akateemiset tutkinnot rinnastetaan siis toisiinsa. Ne kuitenkin luokitellaan ja erotellaan tutkintotodistukseen kuuluvan virallisen liitteen (*Diploma Supplement*) avulla saman syklin yliopistotutkinnoiksi tai ammattikorkeakoulututkinnoiksi. Juuri tällaista eurooppalaista rakennemallia suomalaiset ammattikorkeakoulut halusivat ja yliopistot pitkään vastustivat, mutta sitä ei saatu kirjoitetuksi yksiselitteisesti suomalaiseen lainsäädäntöön ennen vuotta 2005.

Bolognan prosessilla oli merkitys myös suomalaiselle koulutusratkaisulle: ylempi AMK-tutkinto rinnastui maisteritason tutkintoihin, minkä myötä se lyheni kestoltaan 60–90 opintopisteen laajuiseksi. Tutkinnon erilaisuutta suhteessa yliopistojen maisteriopintoihin haluttiin myös korostaa. Pääsyaatimukseksi Master-tutkintoon tuli kolmen vuoden työkokemus ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen. Nämä molemmat linjaukset tehtiin kahdessa vaiheessa opetusministeriössä 2000-luvun alussa. Suomalaisilla opiskelijoille työkokemusvaatimus on osoittautunut toimivaksi, mutta kansainvälisten opiskelijoiden saaminen Master-tason tutkintoihin on nykyvaatimuksilla hankalaa.

Master-taso ammattikorkeakouluihin

Ylemmän AMK-tutkinnon syntyvaihe oli outo näytelmä, jossa sekä lobbareilla että päättäjillä oli vaikeuksia ymmärtää, mistä lopulta oli kysymys. Vaikutelmaksi jäi, että Suomessa on harvoin tehty merkittävää korkeakoulupolitiikkaa yhtä ristiriitaisessa ja tiedollisesti hatarassa ilmapiiressä kuin vuonna 2001 säädettäessä kokeilulakia AMK-jatkotutkinnoista.

Uutta innovaatiota oli kehitelty 1990-luvun lopulla, mutta vuonna 2002 ylempi ammattikorkeakoulututkinto lähti käyntiin rajattuna kolmi-vuotisena kokeilun. Eduskuntakäsittely oli nihkeä ja siinä vallitsi epäilevä ilmapiiri, mutta hankkeelle löytyi tukijoitakin. Kokeilua edelsi sen valmistelu hallituksen ministeriryhmässä, jossa lakiesitystä käsiteltiin hyvin ristiriitaisissa tunnelmissa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kokeilulle määriteltiin – paljolti yliopistoista ja muualtakin tulleen vastustuksen vuoksi – tiukat rajat ja ehdot. Ammattikorkeakouluissa oltiin pettyneitä siihen, että kokeiluissa ylemmän AMK-opiskelijan hakukelpoisuuteen sisältyi vaatimus kolmen vuoden työkokemuksesta. Se on kuitenkin osoittautunut ratkaisuksi,

joka antaa tutkinnoille innovatiivisen ja omaleimaisen profilin korkeakoulukentässä ja työelämässä. Ammattikorkeakouluissa uusi tutkinto otettiin innokkaasti vastaan. Niiden kesken virisi laaja ja aktiivinen yhteistyö, joka jatkui yhteisinä kehittämishankkeina vielä kokeiluvaiheen jälkeen.

Kokeilulain osaksi tuli arviointijärjestelmä, joka koski niin yksittäisiä tutkintoja kuin uusien tutkintojen merkitystä ja asemaa. Kokeilun arviointi toteutettiin korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta ja siihen kuului kaksi osaa:

- Kokeilun käynnistymisvaiheen arviointi (Kekäle T. ym. 2004)
- Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun kansainvälinen kokonaisarviointi ”Equal, but different” (Pratt J. ym. 2004)

Näiden raporttien (Kekäle ym. 2004; Pratt ym. 2004) yhteenvedot ovat edelleen monelta osin ajankohtaisia. Kansainvälinen ryhmä toi selkeästi esille ylempien AMK-tutkintojen ja yliopistotutkintojen vertailtavuuden ja erilaisuuden. Ryhmä esitti jatkotutkintojen vakinaistamista osana korkeakoulujen tutkintojärjestelmää. Samalla se esitti ministeriön ohjauksen asteittaista keventämistä ja (jatko)tutkintojen rahoituksen liittämistä ammattikorkeakoulujen perusrahoituksen piiriin. Lisäksi ryhmä esitti maisteri-nimikkeen käyttöönottoa.

Väliarvioinnin tehnyt suomalainen ryhmä käsitteli monipuolisesti työelämälähtöisyyttä tutkintojen perusteena. Se täsmensi tutkintojen laadun arviointiin liittyviä kriteerejä ja käsitteli ansiokkaasti Bolognan prosessin asettamia haasteita. (Kekäle T. ym. 2004.) Ennen näitä arviointeja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkintojen suhdetta käytiin läpi korkeakoulujen arviointineuvoston hankkeessa. Vuonna 2002 laaditun raportin nimi on ajan haasteita hyvin kuvaava: ”Monta tietä maisteriksi” (Raivola R. ym. 2002). Raportissa nousi esille *siltaopintojen* käsite, jolla tarkoitetaan opintoja, joilla ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen tuli täydentää opintojaan hakeutuessaan yliopistojen maisteriohjelmiin.

Tehdyt arvioinnit ovat olleet hyödyksi ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisessä. Ne antoivat pohjan toiminnan laadulliselle parantamiselle. 2010-luvulla ammattikorkeakoululainsäädännön uudistuksessa luovuttiin opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ohjauksesta, jossa ministeriö oli päättänyt yksittäisten tutkintojen anto-oikeudesta ammattikorkeakouluittain vuoteen 2013 saakka. Ammattikorkeakoulujen päätösvalta niiden omasta koulutustarjonnasta lisääntyi.

Ylemmän AMK-tutkinnon asema korkeakoulututkintojen järjestelmässä on ollut pitkään epävarma, vaikka vuoden 2005 yliopistolain mukaan ylempi ammattikorkeakoulututkinto on rinnasteinen yliopistossa tehtyyn maisteritutkintoon. Tutkinnon pitäisi siten antaa kelpoisuus tieteellisiin jatko-opintoihin yliopistossa. Näin ei käytännössä kuitenkaan aina ole. Vuonna 2012 hallinto-oikeus huomautti valituksen perusteella Turun kauppakorkeakoulua siitä, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneelta hakijalta oli evätty opinto-oikeus tohtorin tutkintoon. Perusteena oli jatko-opintokelpoisuuden puuttuminen.

Työelämässä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tuottama kelpoisuus on hakenut paikkaansa. Kehitys on ollut hidasta erityisesti aloilla, joissa tutkintojen tuottama muodollinen kelpoisuus on tarkkaan säädelty. Esimerkkejä tästä ovat terveys- ja sosiaali- ja terveysala, joissa tutkintojen asemointiin liittyy sekä akateemista valtapeliä että tiukkaa ammattijärjestöpolitiikkaa. Sen sijaan työnantajien ja elinkeinoelämän järjestöjen kanta ylempään AMK-tutkintoon on muuttunut. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen asema on epäselvä sosiaali- ja terveysalalla, joissa valmistuneiden työmarkkina-asemaa säädellään yksityiskohtaisesti. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen määrän kasvu perustuu tällä vuosikymmenellä elinkeinoelämän tarpeeseen.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot opiskelijoiden näkökulmasta

Ammattikorkeakoulun rehtorineuvosto Arenen toimesta on vuonna 2016 koottu laaja kyselyaineisto ylempää AMK-tutkintoa suorittavilta (nykyopiskelijat, n=500) ja jo tutkinnon suorittaneilta opiskelijoilta (alumnit, n=400). Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden ja tutkinnon suorittaneiden mielipiteitä ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta. Arenen selvityksen (2016) mukaan vastaajat nostivat ylemmän AMK-koulutuksen parhaina puolina esiin sen aidon työelämäläheisyyden, jolla tarkoitetaan teoriaopintojen, menetelmäopintojen ja ajantasaisen tutkimustiedon soveltamista työelämässä. Tärkeäksi koettiin joustavat opintomahdollisuudet työn ohessa. Myönteistä palautetta sai myös opetuksen laatu, jolla tarkoitetaan niin opetuksen tasoon liittyviä tekijöitä (pätevät opettajat, vierailavat luennoitsijat) kuin käytännön järjestelyjä. Monet vastaajat nostivat koulutuksen hyvinä puolina esiin myös oman urakehityksensä parantu-

misen ja koulutuksen antaman kompetenssin uusiin tehtäviin. Myös jatko-opintokelpoisuuden saavuttaminen oli tärkeää.

Keskeinen haaste ylemmän AMK-tutkinnon kehittämisessä on tutkin-tonimike, jonka yhteydessä vastaajat korostivat maisteri-nimikkeen käyt-tömahdollisuutta. Nykyisten nimikkeiden katsotaan syrjivän ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita suhteessa yliopistojen ylempään korkea-koulututkinnon suorittaneisiin.

Ylemmän AMK-tutkinnon työelämäläheisyyttä kuvaa se, että yli 80 % alumneista ja nykyopiskelijoista on tehnyt opintojen aikana yhteistyö-tä yhden tai useamman työelämäkumppanin kanssa. Puolet vastaajista oli toiminut yrityksen ja/tai muun työelämäkumppanin kanssa. Ylempi AMK-tutkinto näyttää palvelevan hyvin erikokoisia yrityksiä, esimerkiksi alumnit sijoittuvat myös pk-yrityksiin, johon yliopistojen maisteri- tai dip-lomi-insinööri-tutkinnon suorittaneet rekrytoituvat harvoin.

Arenen kyselyssä selvitettiin alumneilta ja nykyopiskeijoilta, mitä hyötyä he kokevat saaneensa ylemmän AMK-tutkinnon suorittamisesta. Vastaajille esitettiin 25 eri vaihtoehtoa. Tärkeimmiksi ja vähiten tärkeiksi koettujen kolmen kärki on kuvattu taulukoissa 2 ja 3.

MITÄ HYÖTYÄ ALUMNIT KOKEVAT SAANEENSA YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON SUORITTAMISESTA?

Tärkeimmiksi koetut tutkinnosta saavutetut hyödyt:

Ylempi AMK-tutkinto on

- lisännyt asiantuntijaosaamistani
- lisännyt kiinnostustani elinikäiseen oppimiseen ja ammattitaitoni kehittämiseen
- parantanut edellytyksiäni toimia asiantuntija- ja johtamistehtävissä.

Vähiten tärkeiksi koetut tutkinnosta saavutetut hyödyt:

Ylempi AMK-tutkinto on

- lisännyt valmiuksiani kansainvälisen toimintaan
- lisännyt monialaisia ja muiden alojen osaamistani
- parantanut asemaani työelämässä.

Taulukko 2. Alumni-ien kokema saavutettu hyöty ylemmästä AMK-tutkinnosta.

**MITÄ HYÖTYÄ NYKYOPISKELIJAT KOKEVAT SAANEENSA
YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON SUORITTAMISESTA?**

Tärkeimmiksi koetut tutkinnosta saavutetut hyödyt:

Ylempi AMK-tutkinto on

- tuonut uusia näkökulmia tehtäviini
- lisännyt asiantuntijaosaamistani
- lisännyt kiinnostustani elinikäiseen oppimiseen ja ammattitaitoni kehittämiseen.

Vähiten tärkeiksi koetut tutkinnosta saavutetut hyödyt:

Ylempi AMK-tutkinto on

- lisännyt valmiuksiani kansainväliseen toimintaan
- lisännyt monialaisia ja muiden alojen osaamistani
- parantanut asemaani työelämässä.

Taulukko 3. Nykyopiskelijoiden kokema saavutettu hyöty ylemmästä AMK-tutkinnosta.

Nykyopiskelijoiden arviot eivät juurikaan poikkea alumniarvioista. Opiskelu ja tutkinto vahvistavat opiskelijoiden asiantuntijaosaamista, millä on välitön vaikutus työelämässä. Välillisesti opiskelu lisää myös kiinnostusta elinikäiseen oppimiseen. Ylemmillä AMK-opinnoilla on toisin sanoen suoria ja epäsuoria vaikutuksia niin alumneille kuin nykyopiskelijoille.

Myös väittämien vähiten tärkeiksi koetut hyödyt olivat kummassakin ryhmässä samoja. Opiskelu tai uusi tutkinto ei ole juurikaan lisännyt valmiuksia toimia kansainvälisissä tehtävissä. Myös monialaisen osaamisen vahvistaminen on ollut vaatimatonta. Vastaavia tuloksia on saatu myös ammattikorkeakoulukohtaisissa selvityksissä. Seinäjoen ammattikorkeakoulun ylempässä AMK-barometrissa nousivat kehittämiskohteina esille kansainvälisten valmiuksien edistäminen ja yrittäjyysvalmiuksien kehittäminen (Vasikkaniemi 2016).

Näiden tulosten tulisi herättää tutkinnon kehittäjissä kriittistä keskustelua: Työelämän asiantuntijat toimivat kaikkialla Suomessa yhä kansainvälisemmässä ympäristössä. Myös vaatimus monialaiseen osaamiseen nousee esille työelämässä ainakin siinä mielessä, että nykyajan asiantuntijat toimivat yhä monialaisimmissa työyhteisöissä.

Tärkeimmät ammattinimikkeet, jotka kuvaavat tutkinnon suorittaneiden ammattiasemaa ovat asiantuntija, erityisasiantuntija, johtaja, asiakaspalvelutyöntekijä tai yrittäjä. Johtajia on 15 % vastanneista ja yrittäjiä noin 3 %. Nämä luvut kertovat sen, että uudelle tutkinnolle on kysyntää

työelämän erilaisissa asiantuntijatehtävissä. Yrittäjien osuutta voitaneen kuitenkin pitää matalana.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat löytäneet paikkansa suomalaisessa työelämässä. Suuri osa tutkinnon suorittaneista sijoittuu keskijohdon asiantuntijatehtäviin, vaativiin esimiestehtäviin tai johtotehtäviin. Yrityksiin sijoittuneista puolet sijoittuu pk-yrityksiin ja puolet suurempiin yrityksiin. Tutkinnon sisällöissä on paljon hyvää, mutta kehittämistä riittää. Sen tulisi muun muassa antaa lisää yrittäjävalmiuksia. Tarvitaan myös monialaisempia tutkintoja ja niiden kansainvälistä luonnetta tulee selvästi vahvistaa.

Lopuksi

Arenen tekemän kyselyn mukaan ylemmistä AMK-tutkinnosta valmistuneilla alumneilla nousi esille kysymys tutkinnon asemasta suhteessa yliopistojen maisteritason tutkintoihin. Kyse on kahdesta asiasta: tutkinnon nimikkeestä ja sen tuottamasta jatko-opintokelpoisuudesta. Tutkinnon tuottama jatko-opintokelpoisuus on virallisesti selkeä mutta käytännössä mutkikas.

Monista kyselyn vastauksista heijastuu viesti, että siirtyminen tohtoriopintoihin edellyttää laajoja täydentäviä opintoja. Myös suhtautuminen ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden oikeuteen hakeutua tieteellisiin jatko-opintoihin, on opiskelijoiden mukaan usein kielteinen. Tämä lisää paineita kehittää omaleimaisia tohtoritason opintoja myös ammattikorkeakouluihin. Vaihtoehtoinen ratkaisu tälle olisi lisätä yliopistojen tohtoriopinnoissa ammatillista ainesta, mikä saattaa olla tohtoreiden työllistymisen edistämiseksi muutenkin tarpeellista.

Emme tässä artikkelissa käsitelleet ylemmän AMK-tutkinnon nimikekysymystä. Tätä opiskelijoiden kannalta keskeistä tutkinnon asemaan liittyvää kysymystä on käsitelty perusteellisesti Arenen raportissa (2016) ja arvelemme, että asia ratkeaa lähivuosien aikana.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen asema ja kysymys sen tuottamasta jatko-opintokelpoisuudesta heijastelee kysymystä korkeakoulujärjestelmämme tulevasta kehityksestä: säilyykö ja vahvistuuko monimuotoisuus korkeakouluopetuksen kentän johtavana periaatteena vai johtavako taloudelliset rationalisointipyrkimykset tutkintotarjonnan yksipuolistumiseen niin, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tarjonta vähenee?

Eurooppalaisen korkeakouluopetuksen historiassa löytyy esimerkkejä siitä, miten duaalijärjestelmä tai vastaava on romuttunut ja ammattikorkeakoulut menettäneet ammatillisesti suuntautuneen erityisluonteensa. Tunnetuin esimerkki löytyy Englannista, jossa 1960-luvulla perustetut polytechnic-korkeakoulut pyrkivät 1970-luvulla yliopistoiksi, jollaisia niistä lopulta tulikin *uusien yliopistojen* nimikkeellä. Muualtakin löytyy järjestelmätason esimerkkejä siitä, miten ammatillinen korkeakouluopetus alkaa akatemisoitua ja työelämän kannalta hyödyllinen korkeakoulujärjestelmän monimuotoisuus asteittain katoaa. Ilmiötä kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa academic drift -ilmiöksi (tavallisesti suomennettu *akateeminen imu*).

Siirtyminen duaalijärjestelmästä kohti monoliittista korkeakoulujärjestelmää tarkoittaisi Suomessa sitä, että ajan myötä ammattikorkeakoulut yhdistyisivät maantieteellisesti lähimpään yliopistoon. Ajan henki on Suomessa se, että yliopistot pyrkivät osakeyhtiömuotoisten ammattikorkeakoulujen omistajuutta hankkimalla päästä asemaan, jossa ne voivat päättää ammattikorkeakoulujen toimialoista ja koulutustarjonnasta. Yliopistot tarvitsevat voimavaroja kansainvälisen maineen ja statuksen kannalta keskeiseen tutkimustyöhön, jolloin ne saattavat haluta sulauttaa ammattikorkeakoulututkinnot osaksi tutkintoketjuaan ja rationalisoida ylemmät AMK-tutkinnot pois tästä rakenteesta.

Yksi akateemisen imun vaikutus voisi olla myös se, että korkeakouluisa käytännönläheinen innovaatiotoiminta kuihtuu ja akateeminen tutkimus, jonka kautta arvostusta ja positioita korkeakouluyhteisössä jaetaan, valtaa edelleen alaa. Vaarana myös on, että korkeakoulujen työelämäyhteydet heikentyvät, eikä alueelliselle kehitystyölle anneta arvoa.

Arviomme joka tapauksessa on, että harkitun rakennepolitiikan kautta suomalainen korkeakoulumaailma moninaistuu rakenteeltaan ja yhteistyörakenteet muodostuvat eri puolilla maata erilaisiksi. Valtavirraksi muodostunee yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tiivis yhteistyö, jonka ratkaisut perustuvat osaksi yhteisiin kampuksiin ja tukipalveluihin ja toisiaan täydentävän osaamisen hyödyntämiseen. Yhteistyön ydin on erilaisen vahvuuksien ja osaamisalueiden tunnistaminen ja tasapuolinen arvos-taminen sekä työelämän kannalta hyödyllisen diversiteetin säilyttäminen koulutustarjonnassa. Tämän yhteistyön piiriin tulee mahtua korkeakoulu-paikkakunnittain ja alueittain vaihteleva akateemisten ja professionaalisten maisteritutkintojen tarjonta. Työnjaon pelisääntöjen selkiyttäminen

on vastuullisen korkeakoulujohdon tehtävä. Silloin tuetaan alueen elinkeinoelämää ja toimitaan myös opiskelijoiden hyväksi.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen luominen ja niiden kehittäminen ovat vastauksia Bologna prosessin tärkeisiin ajatuksiin. Niissä korostetaan työelämän ammattilaisten jatkuvaa kehittymistä, mihin kuuluu oman ammatillisen kasvun rikastuttaminen, uusien taitojen hankkiminen ja uusien tutkintojen suorittaminen. Tämän tulee olla mahdollista joustavilla opintopoluilla. Ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista on tullut uusi tapa suorittaa Master-tason tutkinto työn ohella.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry (2016). Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Luettu 29.11.2016, <http://arene.fi/fi/ammattikorkeakoulut/vaikuttavuus/yamk-rake-selvitys>.
- Kekäle T., Heikkilä J., Jaatinen P., Myllys H., Piilonen A-R., Savola J., Tynjälä P. & Holm K. (2004). *Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokeilu – käynnistämisyvaiheen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) julkaisuja 1:2004.
- Pratt J., Kekäle T., Maassen P., Papp I., Perellon J. & Uitti M. (2004). *Equal but Different. An Evaluation of the Postgraduate Studies and Degrees in Polytechnics – Final Report*. Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) julkaisuja 11:2004.
- Raivola R., Himberg T., Lappalainen A., Mustonen K. & Varmola T. (2002). *Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) julkaisuja 3:2002.
- Varmola, T. (2005). Miten ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot keksittiin? Teoksessa Ijäs, Eva (toim.), *Ammattikorkeakoulu työnä ja huvina. Rehtori Mauri Panhelaisen 60-vuotisjuhla-julkaisu* (s. 94–103). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 54. Jyväskylä.
- Vasikkaniemi T. (2016). *YAMK-opiskelijabarometri 2015*. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. 13.1.2016. Painamaton lähde.



AMK-maisterina työelämän kehittämisasiantuntijaksi

Helena Kangastie ja Veikko Kärnä

Johdanto

■ AMK-maisterikoulutus on vahvasti lunastanut ja vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä. Siitä on kehittynyt joustava ja tehokas koulutusmuoto elinikäisen oppimisen toteuttamiseen ja työelämän osaamisen uudistamiseen. Myös korkeakoulupedagogiikassa AMK-maisterikoulutuksen voidaan todeta olevan kehittämisen edelläkävijä. Koulutus saa aikaan myös yhteiskunnallista vaikuttavuutta, mikä ilmenee yksittäisen ihmisen, työ-, ja elinkeinoelämän sekä laajemmin yhteiskunnan tunnistamina hyötyinä. (Arene 2016.)

Lapin ammattikorkeakoulussa on koulutettu AMK-maistereita yli kymmenen vuotta. Koko koulutuksen ajan on pohdittu, mitä AMK-maistereista ”tulee isona” – substanssiosaajia vai generalisteja eli yleisosaajia. Äänenpainoja on esitetty molempien tärkeydestä, puolesta ja vastaan. Noin kymmenen vuotta sitten pohdimme asiaa yhdessä työelämän kanssa. Päätimme keskittyä kouluttamaan työelämän kehittämisasiantuntijoita ja suuntasimme myös pedagogisen kehittämisen tukemaan tämän osaamisen kehittymistä. AMK-maisterimme ovat substanssiosaajia, mutta myös generalisteja. Heitä voi nimittää T-mallin osaajiksi. Mallissa T-kirjaimen vaakaviiva kuvaa koulutuksen monialaisuutta ja pystyviiva koulutuksen substanssiulottuvuutta. Työelämä edellyttää lisää juuri T-mallin mukaisia osaajia. (EK 2011.) Samaa edellyttää myös ammattikorkeakouluasetus, jonka mukaan AMK-maisteritutkinnon tulee sisältää sekä laajat että syvälliset tiedot (AMK asetus 1129/2014, 5§).

Tässä artikkelissa käsittelemme Lapin ammattikorkeakoulun maisterikoulutuksen kehittymistä ja pedagogista kehittämistyötä. Kuvauksessa erittelemme koulutuksen tavoitteita generalisti ja spesialisti osaamisen näkökulmasta. Aluksi kuvaamme Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutuksen kehittymistä ja tilannetta eri koulutusten osalta. Sen jälkeen esittelemme pedagogista kehittämistyötä ja kuvaam-

me ratkaisujen temaattisia näkökulmia ja tuloksia. Lopuksi pohdimme AMK-maisterikoulutusta työelämän kehittämisasiantuntijaksi kasvamisen mahdollistajana.

AMK-maisterikoulutuksen kehittyminen Lapin ammattikorkeakoulussa

AMK-maisterikoulutuksen aloitus

Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulut alkoivat tarjota AMK-maisteritutkintoja 2000-luvun alkupuolella. Ensimmäiset sisään-otot tehtiin molemmissa korkeakouluissa terveydenhoidon ja sosiaalialan koulutuksissa. Niitä seurasivat nopeasti matkailualan, tekniikan ja liikenteen alan sekä liiketalouden alan AMK-maisterikoulutukset. Esimerkiksi Rovaniemen ammattikorkeakoulussa aloituspaikkojen määrä on vuosina 2004–2009 vaihdellut kymmenen ja neljäkymmenen välillä.

Rovaniemellä ylemmät tutkinnot olivat jo niiden perustamisvaiheessa luonteeltaan geneerisiä. Esimerkiksi yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutus sopi hallinnon, talouden tai markkinoinnin tradenomin perustutkinnon pääaineenaan suorittaneelle opiskelijalle. Teknologia-osaamisen johtamisen koulutukseen taas kävi hakijaksi niin maanmittari, sähköinsinööri, rakennusinsinööri tai muun insinöörin perustutkinnon suorittanut hakija, koska opiskeluteemana on osaamisen johtaminen. Alojen substanssiopetus korvautui uusissa AMK-maisteritutkinnoissa kaikkia substanssialoja yhdistävällä työelämän kehittämisen sisällöllä.

2000-luvun loppupuolella ja 2010-luvulla AMK-maisterikoulutuksen kehittäminen on ollut voimakasta niin Kemi-Torniossa kuin Rovaniemellä. Tämä on tarkoittanut, että uusia koulutuksia on aloitettu ja niiden sisältöjä on kehitetty voimakkaasti. Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutuksen aloituspaikat kasvoivat vuoteen 2016 mennessä jo 140:een. Kymmenisen vuotta sitten aloittaneet koulutukset jatkoivat vuonna 2016 toimintaansa ja uusia koulutuksia on syntynyt luonnonvara-alalle, sosiaali- ja terveystalalle ja kaupan koulutusalueelle.

Edelleenkin koulutukset vaikuttavat nimensä perusteella varsin geneerisiltä. Nimiin ei ole tullut muutoksia tarkastelukaudella 2004–2016. Määrällisesti Lapin ammattikorkeakoulusta on tähän saakka valmistunut noin 800 AMK-maisteria, jotka ovat sijoittuneet opintojensa jälkeen

monipuolisiin esimies- ja kehittämisasiantuntijan tehtäviin niin Lapissa kuin muuallakin Suomessa ja ulkomailla.

Tarkasteltaessa AMK-maisterikoulutusten opetussuunnitelmia voidaan havaita, että korkeakoulun koulutuksille määrittämät kompetenssit ovat yhtäältä yleisiä, Arenen suosituksen mukaisia ja toisaalta koulutuskohtaisia, Lapin ammattikorkeakoulun itse määrittämiä. Arenen yleiset AMK-maistereille tarkoitetut kompetenssit sisältävät viisi yleistä: (1) Oppimisen taidot, (2) Eettinen osaaminen, (3) Työyhteisöosaaminen, (4) Innovaatio-osaaminen ja (5) Kansainvälisyysosaaminen.

Lapin ammattikorkeakoulun itse määrittämät kompetenssit ovat koulutuskohtaisia. Niitä tarkastelemalla voidaan hahmottaa, ovatko Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutukset generalistisia vai spesialistipainotteisia. Taulukossa 1 esitämme koonnin Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutusten koulutuskohtaisista kompetensseista.

LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUN KOULUTUSKOHTAISET KOMPETENSSIT	
Esimiestyön osaaminen	Liiketoiminnan osaaminen
Johtamisosaaminen	Suunnitteluprosessin hallinta
Työelämän tutkimuksellinen kehittämisosaaminen	Johtamisen osaaminen
Asiantuntijaosaaminen	Organisaation johtaminen
Johtamisosaaminen	Työelämän kehittäminen
Tutkimuksellinen kehittämisosaaminen	Johtaminen ja esimiestyö
Yhteisöllisten johtamisen menetelmien osaaminen	Osaamisen johtaminen
Vaikutusten arvioinnin osaaminen	Johtaminen ja esimiestyö
Liiketoimintaosaaminen	Osaamisen johtaminen
Työelämän kehittäminen	Muutoksenhallinta ja ennakointiosaaminen

Taulukko 1. AMK-maisterikoulutuksen koulutuskohtaiset kompetenssit (Lapin AMK).

AMK-maisterikoulutusten koulutuskohtaisisten kompetenssien analyysi tuottaa selkeän tuloksen: Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutusten koulutuskohtaiset kompetenssit kohdistuvat työelämän kehittämiseen, johtamiseen ja esimiestyöhön. Ne ovat samalla myös yhteisiä kompetensseja monille eri koulutusaloille. Koulutusten fokuksessa on sekä generalistisia (yleiset kompetenssit) sekä alakohtaisia (substanssipainotteiset kompetenssit) painotuksia.

Molempia kompetensseja on mukana jonkin verran, mutta Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisteritutkinnot suuntautuvat pääsääntöisesti työelämän kehittämiseen, mikä antaa AMK-maisteritutkinnoille yliopistojen maisteritutkinnoista poikkeavan teoria- ja akatemiapainotteisen profiilin. Samalla ne toteuttavat Oivallus-raportin mukaista koulutuksen T-mallia (EK 2011). Oivallus on elinkeinoelämän koordinoima osaamisen ennakkointihanke, jonka tavoitteena on viedä viestiä elinkeinoelämän tulevaisuuden osaamistarpeista koulutuspolitiikan päättäjille.

Yhteiset AMK-maisteriopinnot

Lapin ammattikorkeakoulun sisäinen AMK-maisterikoulutusten suunnitteluryhmä päätyi 2013 ehdottamaan uutta mallia AMK-maisterikoulutuksille. Malli perustui kaikille AMK-maisteriopiskelijoille suunnattuihin pakollisiin yhteisiin opintoihin ja alakohtaisiin työelämän kehittämiseen tähtääviin opintoihin. Ajatus pohjautuu Oivallus-raportin johtopäätökseen T-mallista (EK 2011).

Lapin ammattikorkeakoulun sisäinen suunnittelutyö päätyi Oivallus-raportin kaltaiseen havaintoon: Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulujen AMK-maisterikoulutuksilla oli niin Kemissä, Torniossa kuin Rovaniemellä käytössä yhteisiä kompetensseja (ks. taulukko 1) ja sen seurauksena samankaltaisia opintojaksoja esimiestyössä, johtamisessa ja opinnäytetyössä. Näiden havaintojen pohjalta AMK-maisterikoulutusten vastuuhenkilöt suunnittelivat kolme kaikille yhteistä opintojaksoa: Muutuva pohjoinen toimintaympäristö, Osaamisen johtaminen ja Työelämän kehittämismenetelmät. Nämä opintojaksot toteuttavat Lapin ammattikorkeakoulun Pohjoista tekoa -strategiaa. Nämä kolme opintojaksoa muodostavat samalla Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutuksen T-mallin vaakaviivan eli hatun (EK 2011).

Lapin ammattikorkeakoulun eri kampusten opinnäytetöiden ohjaamisen ja arvioinnin eri perinteiden yhdistämiseksi on ideoitu kaikille AMK-maisteriopiskelijoille yhteinen opinnäytetyöprosessi: MONT-opinnäytetyö (monialainen opinnäytetyö). MONT-opinnäytetyö on Lapin ammattikorkeakoulun koulutusinnovaatio AMK-maisterikoulutuksessa. Siinä noin kymmenen opiskelijan ryhmä tekee yhteisen, poikkialaisen opinnäytetyön eli työelämän kehittämistyön, jonka teema luodaan yhdessä työelämää edustavien Lapin maakunnan kehittämisorganisaatioiden kanssa. Yhteinen teema muodostaa sateenvarjon eri aiheille, joita opiskelijat kehittävät yhdessä yritysten ja organisaatioiden kanssa. Samal-

la AMK-maisterikoulutusten työelämärelevanssi lisääntyy. (Mäkimurto-Koivumaa & Kärnä 2016.)

Pedagogiset valinnat työelämänasiantuntijaksi kehittymisessä

Kehittämistyön kuvausta

Lapin ammattikorkeakoulujen AMK-maisterikoulutuksen kehittämistyössä toteutettiin uudistuksen peruslinjauksia osana ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta (AKKU 2008). Työelämän kokemuksia kartoitettiin haastatteleamalla tutkinnon suorittaneita opiskelijoita ja heidän esimiehiään. Palautteen analyysissä nousi päällimmäiseksi esille tyytyväisyys AMK-maisteritutkintoon ja sen käytännönläheisyyteen. Vastaajat toivoivat edelleen käytännönläheistä, työelämälähtöistä ja konkreettista maisterikoulutusta. (Kärnä 2012, 117.)

Työelämälähtöisyys konkretisoituu opetussuunnitelmien sisällöissä, joiden perustana on työelämän tarpeiden ennakointi. Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutuksen opetussuunnitelmia on vuodesta 2010 lähtien uudistettu vahvasti osaamisperustaisiksi. Uudistamistyötä on tehty osana laajaa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien kehittämistyötä, joka pohjautuu koulutusjärjestelmien yhtenäistämistä tavoittelevaan Bolognan prosessiin. Kun Lapin ammattikorkeakoulu syntyi vuonna 2014, tavoitteena oli myös yhtenäistää kahden eri ammattikorkeakoulun (Kemi-Tornion ja Rovaniemen) opetussuunnitelmia, niiden sisältöjä ja pedagogisia käytäntöjä.

Rovaniemellä käynnistyi vuonna 2010 osaamisperustaisten opetussuunnitelmien ja oppimisenäkemyksen uudistamistyö, OPS2013-uudistus. Osana uudistuksen toimeenpanoa toteutettiin vuonna 2011 pilottitoteutuksia muutoksen ohjaamiseksi. Pilottien tavoitteena oli tiedon kerääminen työeläältä, opettajilta ja opiskelijoilta toiminnan kehittämiseksi. Pilottien tuloksia hyödynnettiin OPS2013-hankkeen muutosprosessiin johtamisessa. Tuloksia esiteltiin useissa julkaisuissa ja vuonna 2012 Rovaniemellä järjestetyssä kansainvälisessä CPBL-konferenssissa. (Poikela ja Poikela, 2012.)

AMK-maisterikoulutuksen Insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä -pilotti toteutettiin yhteisopettajuudella ja työelämän vahvalla osallis-

tumisella suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheisiin. (Kangastie, Kylänen ja Kärnä 2012a.) Pilotissa muodostettiin myös kuvaa siitä, millaista arviointiajattelua ja oppimiskäsitystä pilottien toteutukset edustivat sekä millaisia haasteita arviointiprosessien kehittämisessä voidaan kehittävän arvioinnin näkökulmasta havaita. (Arvola 2012.) AMK- maisterikoulutuksen ns. Syventävä pilotti tarkasteli kehittävän arvioinnin toimivuutta osaamisen ja oppimisen arvioinnissa (Arvola 2012; Poikela 2013).

AMK-maisterikoulutuksen opetussuunnitelmien ja oppimisen kehittämistyötä jatkettiin vuonna 2014 Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulujen yhdistymisen myötä käynnistetyssä OPS2017-uudistuksessa. Sen tavoitteena oli jatkaa osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen toimeenpanoa ja yhtenäistää erilaisia käytäntöjä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti vuosina 2014–2015 AMK-maisterikoulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hankkeen. Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutus toteutti osana hanketta oman Työelämän uudistaminen monialaisella kehittämisosaamisella -kehittämishankkeen, jossa uudistettiin AMK-maisteriopiskelijoiden opinnäytetyöprosessia. Tuloksena syntyi maisterikoulutuksen opinnäytetyöinnovaatio: Monialainen opinnäytetyö (MONT), jonka keskeisiä periaatteita ovat poikkitieteellisyys, työelämälähtöisyys ja -läheisyys. (Mäkimurto-Koivumaa & Kärnä 2016.) Lapin ammattikorkeakoulun pilotti oli Suomen ensimmäinen alueosaamisen kehittämiseen tähtäävä hanke, jonka kohteeksi valikoitui pohjoinen hyvinvointi. Sitä kehitettiin työelämän toimeksiantoissa. (Bergman 2015.)

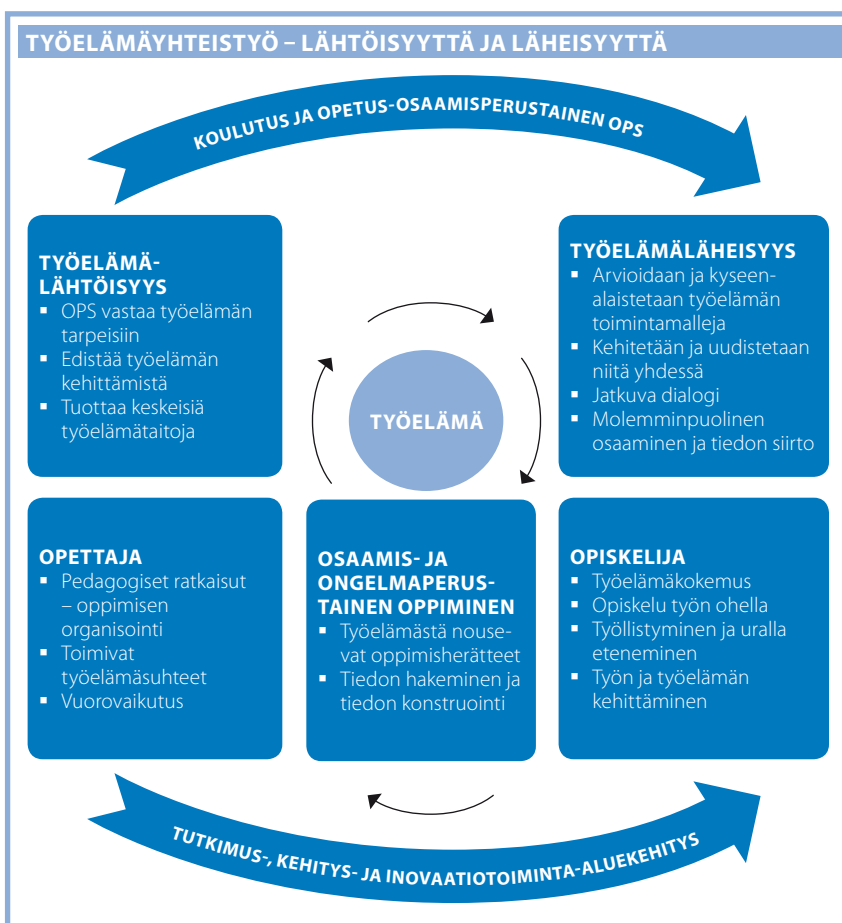
Työelämän kehittämisasiantuntijaksi opitaan yhteisöllisesti

Lapin ammattikorkeakoulussa yhteisöllinen oppiminen on toimintatapa, jonka perusta konkretisoituu osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisnäkemyksessä. Ajattelutavassa ja toiminnassa on siirrytty perinteisestä opetuksen suunnittelusta oppimisen organisointiin. Oppimista organisoidaan eri malleilla, joita ovat syklioppiminen ja projektioppiminen tai näiden yhdistelmä, integroitu malli. Siirtymällä halutaan korostaa luovuutta, innovatiivisuutta ja yhteisöllisyyttä edistävää oppimiskulttuuria. Sirpaleisista oppimisissäällöistä siirrytään kokonaisuuksiin ja käsittelemään yhteisöllisesti työelämän ilmiöitä ja ongelmia. (Kangastie & Mastosaari 2016a.) AMK-maisterikoulutuksessa käytössä ovat kaikki oppimisen organisoinnin mallit, joiden toteutuksella vahvistetaan työelämän kehittämisasiantuntijan osaamista.

Oppimisen organisointi tavoittelee oppijakeskeistä, luovuutta ja innovatiivista oppimiskulttuuria. Yhteisopettajuus, sen tukeminen ja vahvistaminen, on oppimiskulttuurin muutoksen toteutumisen edellytys. Lapin ammattikorkeakoulussa yhteisopettajuus merkitsee sitä, että oppimiseen liittyvät elementit ovat jaettuina. Työnjako ja voimavarat on työaika-suunnittelua ja resursointiohjetta uudistamalla suunniteltu edistämään yhteisopettajuutta. Oppimisen organisointiin kuuluvat prosessin eri vaiheet – suunnittelu, toteutus ja arviointi – joita opettajat toteuttavat yhdessä tiiminä. Yhteistyön intensiteetti kasvaa, kun pedagoginen kokonaisprosessi on toteutettu laadunhallinnan PDCA-syklin mukaisesti. (Kangastie 2016.)

Opettajat pohtivat myös yhdessä, millaisia ovat osaamisen hankkimisen polku ja oppimisen fasilitointipolku. Pohdittavana ovat sekä oppimisen teot ja ”punainen lanka” sekä opettamisen, ohjauksen ja kehittävän arvioinnin teot. (Aaltonen 2015.) Jauhola (2016) toteaa, että AMK-maisterikoulutuksessa opiskelijat oppivat jo koulutuksen aikana, että keskeistä ei ole opettaminen, vaan oppiminen, tiedon hakeminen, ideointi, yhdessä pohtiminen ja osaamista edistävä kehittämistyö. Opettaja toimii sillanrakentajana, oppimisen fasilitaattorina. AMK-maisterikoulutuksessa on kokeiltu onnistuneesti myös samanaikaisuusopettamista, jossa kahdella eri paikkakunnalla toimivat eri opettajat opettavat kahta ryhmää yhtä aikaa.

Työelämäyhteistyö on osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen ytimessä. Lapin ammattikorkeakoulussa myös AMK-maisterikoulutuksen osaamisperustaiset opetussuunnitelmat perustuvat työelämän tarpeisiin ja ennakointitietoon. Oppiminen organisoidaan ongelmaperustaisesti, jolloin lähtökohtana ovat työelämän ilmiöt ja ongelmat, työelämäläheisyys. Maisterikoulutuksen opettajien kokemuksen mukaan työelämän edustajien mukanaolo on tärkeää ja silmiä avaavaa (Arvola 2012, 50). Myös entistä vahvempi vaatimus opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiosta edellyttää niin yhteiskunta- kuin aluetasolla vahvaa työelämäyhteistyötä ja kumppanuutta vaikuttavuuden aikaansaamiseksi. Kuviossa 1 on avattu työelämäläheistä toimintamallia.



Kuvio 1. Työelämäyhteistyön kuvausta PBL-pilotissa ”Insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä” (Kangastie & Kärnä 2013).

Työelämälähtöisyys kiinnittyy osaamisperustaisen opetussuunnitelman kautta työelämän tarpeisiin. Se tulee esille silloin, kun maisteriopiskelijat arvioivat yhdessä esimiestensä ja työtovereidensa kanssa työpaikallaan olemassa olevia toimintatapoja ja niiden kehittämistarpeita. (Kangastie & Kärnä 2013, 56.) Työelämän kehittämisasiantuntijan ammatillinen kasvu on vahvasti sidoksissa autenttiseen työelämään.

AMK-maisterikoulutuksessa korostuu ammatillisen osaamisen ja syventämisen lisäksi tutkimus- ja kehitystoiminta. Työelämäläheisyyden näkökulmasta tämä merkitsee opiskelijoiden omien työyhteisöjen ja työn kehittämistä yhdessä työelämän kanssa. (Kangastie & Kärnä 2013, 55.) Työelämäläheisen opinnäytetyön aihe tulee myös käytännössä aina opiskelijan omasta työpaikasta. Tehdessään opinnäytetyön opiskelija kasvattaa

omaa osaamistaan ja samalla antaa merkittävän panoksen oman työnantajansa kehittymiseen. Opinnäytetyö kehittämistehtävänä voi parantaa työpaikkojen prosesseja ja luoda uusia käytänteitä ja toimintatapoja. (Kärnä 2012, 118.) Uusia ideoita voi syntyä rajapinnoilla kuten monialaisissa opinnäytetöissä. Opinnäytetöiden toimeksiantajat ovat kohdistaneet katseensa esimerkiksi nykyisen työn tekemisen tapoihin (Pyhäjärvi & Vilander 2015) ja työn kuormittavuuteen (Mikkola, Niukkanen & Pirttijärvi 2015.)

Lapin ammattikorkeakoulussa pedagogiset valinnat edellyttävät yhteisöllistä työskentelyä erilaisissa oppimisympäristöissä. Autenttinen työelämä on keskeinen oppimisympäristö, samoin kuin työelämää mallintavat oppimisympäristöt kuten simulaatio- ja virtuaaliympäristöt. Lapin ammattikorkeakoulussa niitä on useiden vuosien ajan edistetty osana pedagogiikan kehittämistä. Verkkotyöskentelyn välineet mahdollistavat yhä monipuolisempia toimintatapoja myös verkkovälitteisesti (Rautiainen & Pruikkonen 2016, 41). Verkossa on mahdollista toteuttaa erilaisia yhteisöllisiä työskentelyprosesseja, monimediaisten sisältöjen tuottamista ja käsittelyä, antaa palautetta äänellä ja/tai videolla jne. Lapin ammattikorkeakouluissa AMK-maisteritutkinnossa on pitkien etäisyyksien vuoksi jo pitkään käytetty verkkotyövälineitä. Yhdessä virtuaalituen kanssa AMK-maisterikoulutuksen opettajat ovat suunnitelleet tarvittavia välineitä. Kriteereinä niiden käytössä on ollut mm. arvioitavuus, helppokäyttöisyys ja tietoturvallisuus. (Kangastie, Kylänen & Kärnä 2012b, 17.)

Verkkotyövälineiden valitseminen ja oppimisprosessin suunnittelu on pedagogista kehittämistä, josta hyötyvät kaikki osallistujat. Hyviä esimerkkejä ovat yhteiset pilvidokumentit ja oppimistehtävän työstäminen verkossa Moodle-oppimisolustalla niin reaaliaikaisesti kuin itse kullekin osallistujalle sopivana ajankohtana. (Rautiainen & Pruikkonen 2016, 41.) AMK-maisterikoulutus on ollut aktiivinen uusien oppimisteknologioiden käyttöönotossa ja kehittämisessä. Koulutuksessa pilotoitiin GoogleApps-forEducation (GAFE)-palvelua hyvin kokemuksiin. (Törmänen, Kärnä, Mehtälä & Pruikkonen 2015.) GAFE-palvelu täydennettynä Microsoftin 365 -palvelulla antaa laajat mahdollisuudet monimediaiseen ja yhteisölliseen verkkotyöskentelyyn (Pruikkonen 2016, 125). Palveluiden käyttö mahdollistaa sujuvasti etäällä opiskelevien oppimisen ohjauksen ja työelämäyhteistyössä toteutuvan kehittävän arvioinnin.

Lapin ammattikorkeakoulussa yhteisölliseen oppimiskulttuuriin kuuluu olennaisena osana kehittävän arvioinnin toteuttaminen, joka tukee

yhteisopettajuutta. Osaaminen syntyy oppimisen tuloksena ja arviointia on tärkeää toteuttaa niin oppimisessa kuin osaamisessa. Myös työelämän ja opiskelijoiden tulee osallistua arviointiin. Kehittävää arviointia on pedagogisena valintana toteutettu Lapin ammattikorkeakoulussa jo useiden vuosien ajan. OPS2013-uudistuksessa ja erityisesti OPS2017-uudistuksessa kehittävän arvioinnin osaamiseen on paneuduttu vahvasti koulutamalla opetushenkilöstöä sitä toteuttamaan. (Poikela 2013; Kangastie 2013b; Kangastie & Mastosaari 2016b.) Erityisesti OPS2013-työssä opetussuunnitelmia uudistettiin osaamisperustaisiksi, joustavat oppimispolut mahdollistaviksi sekä valtakunnallisesti että kansainvälisesti vertailtaviksi ja kilpailukykyisiksi. OPS2017-työssä OPSeja uudistettiin ja yhtenäistettiin Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulujen yhdistyessä vuonna 2014. OPS-kehittämisessä huomioitiin myös ongelmaperustainen pedagogiikka.

Kehittämistyössä on hyödynnetty työelämältä ja opiskelijoilta saatua palautetta. Myös AMK-maisterikoulutuksessa haasteeksi muodostuu erityisesti opiskelijoiden ja työelämän osallistaminen arvioinnin kaikkiin vaiheisiin. (Kangastie & Kärnä 2013, 62.) Myös arviointiin kuuluva palautteen antaminen on tärkeä huomioida. Jos opiskelijat eivät saa palautetta, vaikutukset voivat näkyä opiskelijan toiminnassa kiinnostuksen loppahtamisena. Itsearviointien, kuten oppimispäiväkirjojen avulla opettajat voivat ohjata oppimista (Arvola 2012, 58, 64).

Opiskelijoiden antama palaute toimii opettajuuden itsearvioinnin peilinä ja sitä voidaan hyödyntää oppimisen organisoinnin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. AMK-maisterikoulutuksen opiskelijoiden antama palaute kohdistui tutoriaalien eli ryhmäistuntojen ilmapiiriin, ryhmän toimintaan, oppimisprosessiin, oppimisen ohjaukseen, oppimissisältöihin, asiantuntijuuteen ja kehittämiskohteisiin. Pedagogista asiantuntijuutta kuvattiin palautteessa mm. ”työskentelyotteena, joka vaatii opettajalta luonnetta, osaamista ja tahtoa”. (Kangastie 2013a, 88–89.) Yhteisöllisessä ja sallivassa oppimiskulttuurissa AMK-maisteriopiskelijan on mahdollisuus turvallisesti kehittyä työelämän asiantuntijaksi.

Työelämän kehittämisasiantuntija: spesialisti vai generalisti, oppimalla vai opettamalla?

Lapin ammattikorkeakoulussa AMK-maisterikoulutusta on toteutettu useissa koulutuksissa runsaan kymmenen vuoden ajan. Ajan saatossa yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat vaikuttaneet koulutuksen kehittämiseen niin sisältöjen kuin pedagogiikankin osalta. Olemme päätyneet myös AMK-maisterikoulutuksessa pohtimaan, mitä substanssiosaaminen ja generalistinen osaaminen ovat. Pohdinnan tuloksena olemme kehittäneet oman T-mallin AMK-maisterikoulutuksen kehittämiseen. Malli pohjautuu Elinkeinoelämän keskusliiton Oivallus-raporttiin (EK 2011). Kuviossa 2 kuvataan T-mallin sisältöä.



Kuvio 2. T-malli AMK-maisterikoulutuksessa.

AMK-maisterikoulutuksen T-mallissa kirjaimen jalka tarkoittaa syvää substanssiosaamista nimenomaan ammattiosaamisessa, johtamisessa ja tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. T:n hattu viittaa kykyyn ymmärtää muita osaamisalueita ja innostua niiden kehittämisestä. Hattu ei kasva itsestään, vaan siihen pitää panostaa nimenomaan uudistamalla pedagogiikkaa.

Lapin ammattikorkeakouluissa AMK-maisterikoulutusten linjana on ollut selkeästi olla poikkialainen. Tällä tarkoitetaan T:n hatussa olevien eri

osaamisalueiden kehittämistä. T:n hatun osa-alueiden on suomalaisessa koulutuksessa ajateltu kasvavan itsestään, tarpeen vaatiessa. Tulevaisuuden koulutuksen pitäisi panostaa T-mallissa mainittujen tekijöiden edistämiseen. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011.)

Kaikilla AMK-maisterikoulutuksilla on yhteisiä työelämän tutkimiseen, kehittämiseen, ja johtamiseen suuntaavia sisältöjä. Valittujen linjausten avulla on pyritty vastaamaan työelämän tarvitsemaan osaamiseen, tutkimiseen ja kehittämiseen. Opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiolla on tavoiteltu entistä parempia innovaatioita, joilla vastataan globaaliin kilpailukykyyn.

Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutus on löytänyt tehäväkenttensä työelämän kehittämisessä. Tältä osin se poikkeaa yliopistojen maisteritutkinnoista, jotka painottuvat enemmän substanssiin ja syvään osaamiseen omalla (tieteellisellä) ammattialalla. AMK-maisteritutkintoa on kehitetty myös pedagogisesti ennakoluulottomasti rakentamalla uusia oppimiskäsitteitä kuten virtuaalisuuden hyödyntäminen, konstruktivistinen pedagogiikka (esim. *problem based learning*) ja yhteisopettajuus. Tämä on samalla merkinnyt siirtymää opetuksesta oppimiseen, jossa keskeinen rooli on opiskelijalla. AMK-maisteritutkinto on kehittymässä edelleen. Tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen tarkoittaa niin opetussuunnitelmien kuin oppimisen edelleen kehittämistä työelämäläheisesti.

Lopuksi vastaus artikkelin alussa esitettyyn kysymykseen, ovatko Lapin ammattikorkeakoulun AMK-maisterikoulutuksen tavoitteet generalistisia vai substanssipainotteisia? Lapin ammattikorkeakoulun maisterikoulutuksia toteutetaan koulutusten T-mallin kautta, jolloin opinnot sisältävät elementtejä molemmista. T-mallin vaakaviiva eli hattu tuottaa generalistista osaamista ja pystyviiva eli jalka tuottaa substanssiosaamista. Näitä myös ammattikorkeakouluasetus edellyttää AMK-maisteritutkinnoilta.

Lähteet

- Aaltonen, K. (2015). Tiimiopettajuus. Lapin ammattikorkeakoulu. Painamaton lähde. Luento (8.9.2015).
- Ammattikorkeakouluasetus 1129/2014. Luettu, 30.11.2016, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2016). Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n selvitys YAMK-tutkintojen rakenteellisesta kehittämisestä. Luettu 24.11.2016, <http://arene.fi/sites/default/files/PDF/2016/YAMK-RAKE/Ammattikorkeakoulujen%20maisterikoulutus%20osaamisen%20uudistajana%20ja%20kansallisena%20koulutusinnovaationa-raportti.pdf>.
- Arvola, A. (2012). *Haasteena arviointi – Oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa*. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 9. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Bergman, J. (2015). MONT-prosessi alueosaamisen kehittämisen tueksi (3.12.2015). Luettu 30.8.2016, <http://www.lapinAMK.fi/blogs/MONT-prosessi-alueosaamisen-kehittamisen-tueksi/dms3a4ug/dfa264a7-d2ff-494d-8543-87153e6261de>.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto, EK (2011). Oivallus-hankkeen loppuraportti. Luettu 24.11.2016, http://www.ril.fi/media/files/vaikuttaminen/a3_2011_ek_oivallus-loppuraportti.pdf.
- Jauhola, E. (2016). Ylempi AMK-kansainvälistä kärkeä. Teoksessa H. Kangastie (toim.), *Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa – näkökulmia ja käytänteitä oppimisen organisointiin* (s. 49–52.). Lapin ammattikorkeakoulu. Sarja B Raportit ja selvitykset 8/2016.
- Kangastie, H. (2013a). Opettajuuden äärellä - kokemuksia osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen toteuttamisesta aikuiskoulutuksessa. Teoksessa H. Kangastie (toim.), *Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla - kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta* (s. 85–91). Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 41.
- Kangastie, H. (2013b). Kehittävä arviointi osaamis- ja ongelmaperustaisessa oppimisessa. Teoksessa H. Kangastie (toim.), *Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla-kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta*. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 41, 20–26.
- Kangastie, H. (2016). Yksin vai yhdessä – yhteisopettajuus ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Kangastie (toim.), *Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa – näkökulmia ja käytänteitä yhteisopettajuuteen* (s. 49–52). Lapin ammattikorkeakoulu. Sarja B Raportit ja selvitykset 8/2016.
- Kangastie, H., Kylänen, M. & Kärnä, V. (2012a). *PBL-pilotti RAMKISSA – Insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä*. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 6. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kangastie, H., Kylänen, M. ja Kärnä, V. (2012b). Competence and Problem-Based Learning in Practice-Experiences from Higher Education in Human Resources Management. Teoksessa E. Poikela ja S. Poikela (toim.), *Competence and Problem Based Learning. Experience, Learning and Future*. Rovaniemi University of Applied Sciences Publication A no 3. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

- Kangastie, H. ja Kärnä, V. (2013). Työelämäyhteistyö PBL-pilotissa – insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä. Teoksessa H. Kangastie (toim.), *Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat ja ongelma-perustainen oppiminen - kokemuksia oppimisen ja opetuksen kehittämisestä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa* (s. 53–64). Rovaniemen ammattikorkeakoulu julkaisusarja C40.
- Kangastie, H. ja Mastosaari, P. (2016a). *Oppimisen organisointi-opas opettajille. Osaamis- ja ongelma-perustainen oppiminen Lapin ammattikorkeakoulussa*. Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Oppimateriaalit 1/2016.
- Kangastie, H. ja Mastosaari, P. (2016b). Arvostelusta osaamisen ja oppimisen kehittävään arviointiin. Teoksessa *Laadukasta oppimista ja osaamista Lapin ammattikorkeakoulussa* (s. 59–74). Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 2/2016.
- Kärnä, V. (2012). Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – Työelämän kokemuksia. Teoksessa H. Kangastie & O. Kokkonen (toim.), *Aluevaikuttavuutta aikuiskoulutuksella. Kokeuksia Rovaniemen ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksen toteuttamisesta ja kehittämisestä* (s. 111–118). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Mikkola, S., Niukkanen, S. ja Pirttijärvi, J. (2015). Lappilainen yrittäjä kokee vahvaa työn imua. Luettu, 30.8.2016, <http://www.epressi.com/tiedotteet/koulutus/lappilainen-yrittaja-kokee-vahvaa-tyon-imua.html>.
- Mäkimurto-Koivumaa, S. ja Kärnä, V. (2016). YAMK-MONT – uusi tapa tehdä ylemmien ammattikorkeakoulututkintojen opinnäytetöitä. Teoksessa *Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa – näkökulmia ja käytänteitä oppimisen organisointiin* (s. 31–36). Lapin ammattikorkeakoulu. Sarja B Raportit ja selvitykset 8/2016.
- Poikela, E. (2013). Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3 Opetushallitus. Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino.
- Poikela, E. ja Poikela, S. (toim.) (2012). *Competence and Problem Based Learning. Experience, Learning and Future*. Rovaniemi University of Applied Sciences Publication A no 3. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Pruikkonen, A. (2016). Kohti virtuaalikampusta. Teoksessa *Laadukasta oppimista ja osaamista Lapin ammattikorkeakoulussa* (s. 123–128). Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 2/2016.
- Pyhäjärvi, T. ja Vilander, S. (2015). Tehokkaat työskentelytavat ovat myös henkilöstön etu. Luettu 30.8.2016, <http://www.epressi.com/tiedotteet/terveys/tehokkaat-tyoskentelytavat-ovat-myos-henkiloston-etu.html>.
- Rautiainen, T. ja Pruikkonen, A. (2016). Yhteisopettajuus ja verkkotyövälineet. Teoksessa *Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa-näkökulmia ja käytänteitä oppimisen organisointiin* (s. 41–44). Lapin ammattikorkeakoulu. Sarja B Raportit ja selvitykset 8/2016.
- Törmänen, O., Kärnä, V., Mehtälä, M. ja Pruikkonen, A. (2015). Gafe-yhteisöllisen oppimisen kehittämistä yhdessä työelämän kanssa. Teoksessa M. Lampinen ja H. Turunen (toim.), *YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi* (s. 17). Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 29/2015. Tampere: Tammerprint Oy.



Monialaisuus AMK-maisterin osaamisprofiilissa

Ari Lindeman

Johdanto

■ Monialaisuutta ei ole juurikaan problematisoitu eikä kehitetty ammattikorkeakoulujen parikymmenvuotisen historian aikana. Myös tieteidenvälisyydestä käytävän keskustelun vaikutus ammattikorkeakoulun eetokseen on jäänyt vähälle huomiolle. Teemat ovat olleet niukasti esillä esimerkiksi ylemmän AMK-tutkinnon kehittämistä käsittelevässä kirjallisuudessa. (Varjonen & Maijala 2009; Töytäri 2012.) Rakenteellinen kehittäminen ja laadunhallinta sekä ylempien AMK-tutkintojen käynnistäminen useilla aloilla on vienyt päähuomion. Nyt on aika miettiä, miten eri alojen opetussuunnitelmat keskustelevat keskenään monialaisilla kampuksilla. Koulutusten näkökulmasta olennaista on se, miten kehitetään niin tieteidenvälisestä kuin tieteenaloja sulauttavasta ja uusia käsitteitä sekä aloja luovasta transtieteisestä ajattelusta vaikutteita hakevaa monialaista pedagogiaa sekä opetuksen ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toiminnan (TKI) yhteyttä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ja ammattikorkeakoulujen rahoittama YAMK vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hanke 2014–2015 pyrki edistämään monialaisuuden lisäksi laajemminkin moninaisuuden hyödyntämistä. Sen alatavoitteena oli muun muassa määritellä monialaista kehittämisosaamista ja sen tarvetta työelämän uudistamisessa. (Lampinen & Turunen 2015.) Hankkeen vaikutuksista koulutuksen profileihin ja käytäntöihin on vielä aikaista sanoa paljoa. Sen tuloksena syntyneiden ideoiden ja mallien toteutus kohtaa monia ongelmia rahoituksen supistuessa ja korkeakoulurakenteiden muutoksissa. Toisaalta hankkeen valtakunnallisesti kattava konsortio yhdessä ajankohtaisten haasteiden ja muutosten kanssa pakottavat koulutuksen järjestäjiä suhtautumaan vakavasti monialaisuuden kehittämiseen.

Yliopistoissa on tehty joitakin kokeiluja ja pohdittu asiaa tieteidenvälisyysdiskurssissa (Mikkeli & Pakkasvirta 2007; Huutoniemi 2014a), mutta niissäkin systemaattinen tarkastelu ja kehittäminen ovat aluillaan (Razzaq ym. 2013; Mäki 2014; Huutoniemi 2014b; Lindeman 2015b). Kenties rohkein kehityssuunta Suomessa näkyy Lappeenrannan teknillisen yliopiston Strategia 2020:ssa. Siinä tieteidenvälinen ongelmanratkaisu on nostettu strategian keskiöön ja myös tutkimuksen kohteeksi (Huutoniemi 2015a).

Tässä artikkelissa tarkastelen AMK-maisterikoulutuksen generalisti vai spesialisti -kysymystä monialaisuuden näkökulmasta. Puolustan artikkelissa näkemystä, jonka mukaan merkittävästä osasta AMK-maistereita tulisi tehdä eri alojen tiedon ja osaamisen integroinnin osaajia, jopa integroitispesialisteja.

Artikkelin aluksi tarkastelen monialaisuutta osana käsiteperhettä, johon kuuluvat *monitieteisyys*, *tieteidenvälisyys*, *poikkeitieteellisyys* ja *transtieteisyys* sekä ammatillisissa kontekstissa usein käytetty *moniammatillisuus* sekä vakiintumattomammat *alojenvälisyys* ja *poikki- ja ylialaisuus*. Toiseksi kuvaan monialaisuuden ilmenemistä ylempi AMK-opinnäytetöissä ja esittelen monialaisuuden tilaa sekä mahdollisuuksia YAMK vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hankkeessa tutkituissa ammattikorkeakoulujen TKI-hankkeissa. Lopuksi arvioin kriittisesti monialaisuuden kehittymistä AMK-maisterien koulutuksessa. Pyrin kuitenkin myös luomaan positiivisen näkymän AMK-maistereista eri alojen tiedon ja osaamisen integroinnin osaajina.

Monialaisuuden muunnelmät

Monialaisuus, -ammatillisuus ja -tieteisyys viittaavat kullekin käsitteelle tyypillisessä kontekstissaan siihen, että jotakin asiaa, ongelmaa tai asiakasta tarkastellaan tai sen äärellä työskennellään useamman kuin yhden ammatti- tai tieteenalan näkökulmasta. Ammattikorkeakoulujen eetokseen sopii edellä mainituista kolmesta käsitteestä luontevimmin monialaisuus. Siinä ammatillaiset työskentelevät rinnakkain toistensa kanssa, mutta kukin omin tavoittein. Tavoitteena on saada kokonaisvaltaisempi käsitys tarkasteltavasta asiasta tuomalla tilanteeseen kunkin alan paras tietämys tai osaaminen. (Huutoniemi 2014b.) Muun muassa terveysalalla paljon hyödynnettävään moniammatillisuuteen on pyritty liittämään myös jaetun asiantuntijuuden juonne. Se ei kuitenkaan poista niitä haasteita, joita syntyy siitä, että kukin ala säilyttää oman identiteettinsä ja koskemattomuutensa (Kosonen 2010). Haasteeksi voi muodostua se,

että eri alojen asiantuntijat jäävät erimielisiksi siitä, mikä on potilaan tai asiakkaan keskeisin ongelma ja mitkä ovat hoidon onnistumisen kriteerit. Oman alan identiteetin ylivaaliminen voi ehkäistä myös asiantuntijaa oppimasta toisen alan hyvistä käytännöistä.

Alojen- ja tieteidenvälisyys viittaa vuorovaikutteisempaan ja reflektiivisempään eri ammatti- ja tieteenalojen suhteeseen. Ammattikorkeakoulun opettajat tulevat eri tieteenalojen traditioista, joiden keskinäinen, tieteidenvälinen keskustelu on osa ammattikorkeakoulun työkulttuuria. Ammattikorkeakoulun työelämäyhteydessä tieteidenvälisyys painuu kuitenkin taka-alalle ja rajapintakysymyksiä on luontevampaa kuvata (ammatti)alojenvälisyytenä.

Alojenvälisyys merkitsee sitä, että käsitteistä keskustellaan ja ne voivat siirtyä alalta toiselle. Menetelmiä vertaillaan alojen kesken ja niistä muotoillaan kriittisen arvioinnin avulla yhdessä uusia ja parempia. Alat reflektoivat omia perususkomuksiaan toisten alojen perususkomusten ja arvojen herättelemänä, mutta säilyttävät ainakin toistaiseksi omat uskomuksensa esimerkiksi relevanteista tutkimuskohteista, soveliaimmista käsitteistä, menetelmistä ja analyysin tasoista tai suhtautumisesta tiedon avoimuuteen ja kaupalliseen hyödyntämiseen. (Stember 1991; Thomson Klein 2004; Rubin 2004.)

Myös tutkimus- ja kehittämistyön tuloksia ja eri alojen kontribuutioita niihin arvioidaan kriittisesti yhdessä. Arviointi ei perustu vain jonkun, esim. vaikutusvaltaisimman alan standardeihin, vaan niistä käytäviin keskusteluihin. Mitä kriittisempää alojenvälisyys on ja mitä enemmän se soveltaa transtieteistä ajattelua, sitä enemmän tulosten arviointiin vaikuttavat laajasti asianosaiset, yleisön niin sanottu ei-akateeminen tieto tai kokemustieto sekä muut tiedeyhteisöjen ulkopuoliset tahot. (Huutoniemi 2012a; 2012b.) Alojenvälisessä työskentelymuodossa on AMK-kontekstissa olennaista välttää vetäytymistä akateemiseen tieteidenväliseen keskusteluun. Tieteidenvälisellä (akateemisella) keskustelulla on tärkeä arvo tiedemaailmassa ja uuden ajattelun synnyttämisessä (Strober 2010). Parhaimmillaan tällainen keskustelu tukee myös ammattikorkeakoulujen alojenvälistä työskentelyä.

Transtieteisyys viittaa kahden tai useamman tieteenalan sulautumiseen ja uusien käsitteiden ja uuden tieteenalan muodostumiseen (Thomson Klein 2004). Se viittaa yhä useammin myös tieteellisen tiedon ja tiedeyhteisön ulkopuolisen, ns. ei-akateemisen tiedon integroimiseen tutkimus- ja kehittämisprosessiin (Huutoniemi 2014c). Tällaista varsin-

kin kestäväen kehityksen haasteisiin vastaavaa transtieteistä ajattelua voisi AMK-kontekstissa kutsua osallistavaksi alojenvälisyydeksi. Tässä alojen välisen suhteen muunnelmassa esimerkiksi perinteiseen insinööriyöhön (sillan suunnittelu ja rakentaminen ym.) osallistetaan tulevan sillan ympäristössä asuvia ja sillan käyttäjiä tasaveroisesti insinöörien kanssa.

Toinen esimerkki transtieteisen ajattelun vaikutuksesta on nopeasti yleistynyt palvelumuotoilu. Siinä kirjaimellisesti yhdistyvät muun muassa liiketaloustieteessä usein esiintyvä *palvelun* käsite ja kulttuurialalla käytetty *muotoilun* käsite, muodostaen alojen synteisin. Palvelumuotoilu onkin mielenkiintoinen esimerkki transtieteisestä ajattelusta, joka nostaa esiin alojen perususkomuksiin liittyviä kysymyksiä: Kuka on asiakas, ketä palvellaan? Miten asiakas tai käyttäjä osallistuu? Kenen etua palvellaan? Hyvä esimerkki palvelumuotoilusta on esimerkiksi terveysalan (liike)toiminnan kehittäminen. Siinä kehitetään prosesseja ja palveluita joissa yhdistyvät terveysalan (esim. *terveys, tarve, vuorovaikutus, hyvinvointi*), liiketalouden (esim. *hintaa, kilpailu, niukkuus, voitto, asiakas*) ja muotoilun peruskäsitteet (esim. *käyttäjälähtöisyys, toiminnallisuus, esteettisyys*).

Monialaisuuden muunnelmia käsiteltäessä on hyvä tehdä ero myös siinä, käsitetäänkö ne organisointiperiaatteeksi, tietynlaisten ongelmien ratkaisemiseksi vai ajattelutavaksi (Newell 2013). Edellä erittelin monialaisuuden muunnelmia enemmän ajattelutavan näkökulmasta kuin tiedon ja osaamisen tuotannon koordinoinnin ja kontrollin näkökulmasta. Tämä soveltuu paremmin AMK-maisterin osaamisprofiilin hahmotteluun. Kysymys ammattikorkeakoulun monialaisuuden johtamisesta liittyy ajattelutavan muutokseen ja se on valmistuvien AMK-maistereiden monialaisen osaamisprofiilin toteutumisen yksi haaste.

Monialaisuus ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetöissä ja ammattikorkeakoulujen kansainvälisissä TKI-hankkeissa

Opinnäytetyöprosessi on ylemmän AMK-opiskelijan keskeinen ja perinteinen osaamisen tuottamiskonteksti. Yhä enemmän korostetaan myös tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio (TKI)-hankkeita osaamisen tuottamisympäristöinä, joihin opiskelijat, opinnot ja opinnäytetyöt on syytä kytkeä. Seuraavaksi tarkastelen näiden TKI-hankekontekstien monialai-

suutta muutamissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa edellä esitellyjen monialaisuuden muunnelmien valossa.

Lindeman ja Veistilä (2014) selvittivät kahden ammattikorkeakoulun ja niiden kuuden ylemmän AMK-koulutuksen opinnäytetöiden monialaisuutta niiden abstraktien perusteella. Abstrakteja oli tarkastelussa kaikkiaan 114 sosiaali- ja terveysalalta, liiketaloudesta ja tekniikasta. Opinnäytetöiden kehittämistehtävät olivat lähes poikkeuksetta määritelty yhden alan sisällä ja ne liittyivät usein opiskelijan organisaatioon ja oman alan käytäntöjen kehittämiseen, pääosin oman alan näkökulmasta. Opinnäytetyöt oli myös tehty yksilötöinä, minkä vuoksi niissä ei esiintynyt edellisessä luvussa esitellyssä merkityksessä monialaisuutta, alojenvälisyyttä eikä osallistavaa alojenvälisyyttä eli transtieteisen ajattelun soveltamista.

Lindeman, Veistilä (2014) ja Ahvenainen (2015) tutkivat ammattikorkeakoulujen kansainvälisten TKI-hankkeiden monialaisuutta YAMK vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hankkeen osaprojektissa (Lindeman 2015b). Tutkimuksen kohteena oli kahdeksan hanketta neljästä ammattikorkeakoulusta. Tarkasteltujen kehittämishankkeiden lähtökohdat olivat monialaisia, toisin sanoen eri alat tutkivat ja kehittivät rinnakkain kohdetta omasta näkökulmastaan. Näin ollen ne erosivat selvästi yksialaisista opinnäytetöistä. Monialaisuus ei kuitenkaan ollut lähtökohtaisesti alojenvälisyyttä (Repko 2012; Newell 2013), vaikka toimijoilla oli tämän suuntaisia aikomuksia. Alojenvälisyyttä korostavia tavoitteita oli vain satunnaisesti tai niitä ei tiedostettu.

Asiantuntijat ja rahoittajat määrittivät tutkimuskohteina olleiden TKI-hankkeiden tavoitteet. Hankkeiden oletetut edunsaajat eivät tyypillisesti olleet mukana määrittelemässä niiden tavoitteita, mitä etenkin kriittinen (yhteiskunnallista) muutosta tavoitteleva ja erityisesti transtieteistä ajattelua soveltava tutkimus- ja kehittämistyö edellyttäisi (Repko 2012; Bammer 2013; Huuoniemi 2014c). Toisaalta se, että rahoittajat olivat mukana viittaa ulkopuoliseen ja mahdollisesti kriittiseenkin arviointiin, joka liittyy jossain määrin osallistavaan alojenvälisyyteen. Rahoittaja on asiantuntijoista erillinen, kehittämisen kohteena olevan ryhmän etuja tarkasteleva sidosryhmä. Usein esimerkiksi alueellisista kehitysrahoista tekevät päätöksiä eri alojen edustajat.

Tutkituissa kahdeksassa hankkeessa monialaisuus koettiin selvästi hyödylliseksi hankkeen eri vaiheissa. Monialaisuuden nähtiin parantavan erityisesti hankkeen tulosten laatua, mikä näkyi kehittämisen kohderyhmän tarpeiden huomioon ottamisena ja parantuneena valmiutena vastata yhdessä

hankkeissa nousseisiin jatkokehittämisaioihin. Hankkeen monialaisuus vaikutti myös käytettyihin kehittämismenetelmiin, mutta eri alojen toimijoiden itseymmärrys tai oma näkökulma ei näyttänyt muuttuneen monialaisuuden seurauksena. Hankkeissa ei siten sovellettu transtieteistä ajattelua eikä tieteiden- ja alojenvälinen keskustelu näyttänyt olleen kovin syvällistä. Kaiken kaikkiaan käsitys monialaisuudesta TKI-hankkeissa oli positiivinen, mutta epäreflektiivinen (ks. Welsch 2007; Repko 2012; Szostak 2013).

Tutkitut monialaiset TKI-hankkeet eivät vastaajien mielestä olleet juurikaan uudistaneet työelämää. Ne keskittyivät informaation tuottamiseen ja tietoisuuden lisäämiseen kehitettävästä kohteesta tai asiasta. Uuden tiedon ajateltiin välittyvän niin sanottujen välittäjäorganisaatioiden – kehitysyhtiöiden, konsulttitoimistojen, toimialayhdistysten, teknologiapuistojen ym. – kautta. Välittäjäorganisaatioiden nähtiin myös olevan vastuussa uudistamisesta ja vaikutusten aikaansaamisesta. Monialaisuudesta kumpuavien positiivisten tulosten näkyväksi tekeminen ja kommunikointi koettiin vaikeaksi. Lisäksi monialaiselle tai alojen väliselle uudelle tiedolle ja näkökulmille ei vastaajien mukaan löytynyt relevantteja julkaisukanavia. Vaikutusten vähyydestä huolimatta vastaajat olivat sitä mieltä, että monialaisuus TKI-hankkeissa vahvistaa, monipuolistaa ja uudistaa merkittävästi korkeakoulun ja työelämän vuorovaikutussuhteita.

Tutkimuksessa selvitettiin myös TKI-hankkeiden ja ylempien AMK-tutkintojen välistä vuorovaikutusta, joka oli yllättävän harvinaista. TKI-hankkeisiin osallistuvat eivät osanneet arvioida hankkeiden vaikutusta Master-koulutukseen. Toisaalta he näkivät sängen selkeästi monialaisten TKI-hankkeiden mahdollisuudet tuottaa uudenlaista osaamista niin opiskelijoille kuin opettajille. Uudenlainen osaaminen tarkoittaisi tutkittuihin hankkeisiin osallistuneiden vastaajien mukaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä ilmiöstä tai kehittämisen kohteesta, parempaa ymmärrystä viimeisimmästä tutkimustiedosta, altistumista kansainväliselle kehitykselle, monialaisten kysymysten käsittelyn mahdollisuutta jo opinnäytetöissä, rohkaistumista tiimiopettajuuteen sekä alojenvälisen vuorovaikutuksen dialogisia taitoja.

AMK-maisterin uudistuva osaamisprofiili

Ammattikorkeakoulut ovat ainakin muodollisesti pyrkineet tuottamaan monialaisuus- ja alojenvälisyysosaamista. Niiden käytössä on eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys (EQF), jonka tasolla 7 koros-

tetaan kriittistä tietoisuutta alojenvälisistä kysymyksiä ja kykyä työskennellä eri alojen rajapinnoilla. Tässä artikkelissa esiteltujen opinnäytetöiden ja ammattikorkeakoulujen valikoitujen TKI-hankkeiden tutkimiseen perustuvien tulosten valossa saavutukset rajapintakysymysten huomioimisessa näyttävät vielä vaatimattomilta. Opinnäytetöiden ja TKI-hankkeiden lisäksi Master-koulutuksessa on luonnollisesti muitakin tapoja tuottaa monialaisuusosaamista esimerkiksi opintojaksojen puitteissa, ja siksi edellä mainittuun johtopäätökseen on syytä suhtautua tietyin varauksin ennen lisätutkimuksia.

Monialaisuuteen liittyvän osaamisen osalta Master-opiskelijan osaamisprofiilin tavoitteet ja käytäntö näyttävät joka tapauksessa ristiriitaisilta. Monialaisuuden muunnelmia ei ole toistaiseksi ymmärretty ammattikorkeakouluissa riittävän monipuolisesti ja syvällisesti. Tästä syystä eri alojen Master-koulutusten ilmeisten organisoitumisen ja koordinoinnin haasteiden sijasta tässä artikkelissa on pyritty tuomaan esille tarve ajattelutavan muutokselle.

Toisaalta ammattikorkeakoulun kasvavan ja ennakkoluulottomasti eri tahoja osallistavan TKI-toiminnan myötä syntyy tilaisuuksia alojenvälisyyden ja transtieteisen ajattelun hyödyntämiseksi soveltavaan tutkimukseen ja kehittämistyöhön. Tätä kautta avautuu mahdollisuus kehittää rikkaampi käsitys monialaisuuden muunnelmista ja näin muovata Master-opiskelijan osaamisprofiilia kohti eri alojen tiedon ja osaamisen integrointiosaamista. AMK-maisteri voisi toimia integrointispesialistina tiimin vetäjänä tai tutkimus- ja kehittämistiimissä eri alojen integroinnin fasilitaattorina.

Gabriele Bammer (2013) tarjoaa mallin tällaisesta osaamisprofiilista monimutkaisten ongelmien ratkaisuun pyrkivän soveltavan ja integroivan tutkimuksen piiristä. Malli jäsentyy kolmen osaamisalueen varaan: 1) taito yhdistellä osallistujien ja sidosryhmien sekä tieteellistä että ei-tieteellistä tietoa tunnetun tiedon ja tietoaaukkojen pohjalta, 2) moninaisten tuntemattomien, asiaan mahdollisesti vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen ja käsittelykyky, 3) taito tukea integroitua politiikkojen, strategioiden ja käytäntöjen muutosta. Bammerin johtopäätös on mielenkiintoinen. Hänen mukaansa integrointiosaamisen ympärille täytyy synnyttää oma tieteenala. Ehdotettu integroinnin ja implementoinnin tieteenala soveltuisi luontevasti, jopa kirjaimellisesti, AMK-maisterien osaamisen tuottamisen taustateoriaksi.

Transtieteisen ajattelun näkökulmasta integrointispesialistin osaamiseen olisi syytä liittää moninaisen tiedon heuristinen käsittelykyky ja avoimissa – epälineaarisissa ja ennakointiin pikemmin kuin tarkkaan suunnitelman seuraamiseen perustuvissa – prosesseissa väistämättä tarvittava tilannetaju. Monialaisessa toimintaympäristössä on merkitystä myös alojen keskinäisellä vastuuvollisuudella, mikä nostaa eri osaamisalojen suhteiden demokratisoinnin alojen- ja tieteidenvälisen työskentelyn motivaatioksi. Tällöin korostuu kyky reflektoida kriittisesti oman alan vahvuuksia ja vinoumia suhteessa toisen alan vastaaviin sekä ymmärrys siitä, miten eri alat ja ammattilaiset voivat uudistua ammatti- ja tieteenalojen välisessä työskentelyssä. Samalla olisi myös mahdollista arvioida paremmin, mitä vaikutuksia työllä on kehittämiskohteeseen. (Huutoniemi 2014b; 2015b.)

Ammattialojen identiteetti ja käytännöt voivat olla jopa vanhempia ja kulttuurisesti juurtuneempia kuin modernien tieteenalojen traditiot. Tästä syystä monialaisuuden vahvistaminen AMK-maisterin osaamisprofiilissa edellyttää aiemmin oivallettua syvällisempää ymmärrystä monialaisuuden muunnelmista. Lisäksi se vaatii alojenvälisyyden ja transtieteisen ajattelun soveltamista AMK-maisterin osaamisprofiiliin ja osaamisen tuottamiseen kansainvälisten mallien avulla.

Lähteet

- Ahvenainen, T. (2015). Interdisciplinarity as Interculturality in UAS-Based RDI Projects. Teoksessa M. Kylmäkoski, A. Lindeman (toim.), *From Intercultural Encounters to Interprofessional Development*. Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences. Series A. No: 69.
- Bammer, G. (2013). *Disciplining Interdisciplinarity: Integration and Implementation Sciences for Researching Complex Real-World Problems*. Canberra: Australian National University E Press.
- Huutoniemi, K. (2012a). *Interdisciplinary Accountability in the Evaluation of Research Proposals – Prospects for Academic Quality Control Across Disciplinary Boundaries*. Publications of the Department of Social Research. Ph.D. dissertation. Helsinki: Unigrafia.
- Huutoniemi, K. (2012b) Evaluating Interdisciplinary Research. Teoksessa R. Frodeman, J.T. Klein & C. Mitcham (toim.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (s. 309–320). UK: Oxford University Press.
- Huutoniemi, K. (2014a). Tieteidenvälisen ympäristötutkimuksen metodologiasta – HENVI-tutkimusohjelmien tarkastelu. Luettu 19.10.2015, http://www.helsinki.fi/henvi/tutkimus/Huutoniemi2014_HENVI-raportti-2.pdf.
- Huutoniemi, K. (2014b). Kestävyys, poikkitieteellisyys ja tietämisen monimutkaisuus – heuristiikka avuksi? *Tiedepolitiikka*, 1/2014.
- Huutoniemi, K. (2014c). Introduction. Teoksessa K. Huutoniemi, P. Tapio (toim.), *Transdisciplinary Sustainability Studies*. Lontoo and New York: Routledge.

- Huutoniemi, K. (2015a). Advancing Knowledge through Interdisciplinarity. Luettu 12.8.2016, http://www.intrepid-cost.eu/wp-content/uploads/2016/01/Katri-HUUTO-NIEMI_Keynote.pdf.
- Huutoniemi, K. (2015b). Interdisciplinarity: Introduction to Theory and Practice. Teoksessa M. Kylmäkoski, A. Lindeman (toim.), *From Intercultural Encounters to Interprofessional Development*. Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences. Series A. No: 69.
- Kosonen, L. (2010). *Moniammatillinen oppimisympäristö. Vastauksia terveysalan oppimishaasteisiin 4 – teemana aikuiskoulutus*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 101.
- Lampinen, M. & Turunen, H. (toim.) (2015). *YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lindeman, A. & Veistilä, M. (2014). Development Orientation and Methodological Choices in Selected Master's Programmes: In Search of Interdisciplinarity in Thesis Practice. Teoksessa T. Vänttinen & S. Aalto (toim.), *Research Publication 2014*. Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences. Series B. No: 117.
- Lindeman A. (2015a). Muistiinpanot HCAS Winter School 2015 on Interdisciplinarity -talvikoulusta.
- Lindeman, A. (2015b). Exploring Interdisciplinarity in Research & Development & Innovation Projects in Finnish Universities of Applied Sciences. Teoksessa M. Kylmäkoski, A. Lindeman (toim.), *From Intercultural Encounters to Interprofessional Development*. Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences. Series A. No: 69.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta J. (2007). *Tieteiden välissä?* Helsinki: WSOY.
- Mäki, U. (2014). Tieteenalat dialogissa. *Tieteessä tapahtuu*. Vol 32. Nro 2., 43.
- Newell, W. H. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Theory. *Interdisciplinary Research. Issues in Interdisciplinary Studies*. No. 31., 22–43.
- Razzaq, J., Townsend, T. & Pisapia, J. (2013). Towards an Understanding of Interdisciplinarity: The Case of a British University. *Issues in Interdisciplinary Studies*. No. 31., 149–173.
- Repko, A. F. (2012). *Interdisciplinary Research Process and Theory*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubin, A. (2004). Monitieteisyys, poikkitieteisyys, tieteidenvälisyys. Luettu 10.12.2013, http://www.tulevaisuus.fi/topi/topi_vanha/kokohakemistosivut/kokomonitieteisyys.htm.
- Strober, M. T. (2010). *Interdisciplinary Conversations Challenging Habits of Thought*. San Francisco: Stanford University Press.
- Stember, M. (1991). Advancing the Social Sciences Through the Interdisciplinary Enterprise. *The Social Science Journal*. Vol. 28 Issue 1, 1–14.
- Szostak, R. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Research. *Issues in Interdisciplinary Studies*. No. 31., 44–65.
- Thomson Klein, J. (2004). *Prospects for Transdisciplinarity*. *Futures*, 36., 515–526.
- Töytäri, A. (2012). *Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista*. Hämeenlinna: HAMK Julkaisuja.
- Varjonen, B. & Majjala, H. (2009). *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – osana innovaatioympäristöjä*. Hämeenlinna: HAMK Julkaisuja.
- Welsch, J. IV (2007). The Role of Intuition in Interdisciplinary Insight. *Issues in Integrative Studies*. No. 25., 131–155.

Ylemmän AMK-tutkinnon vaikutus poliisikoulutukseen – Case Poliisiammattikorkeakoulu



Eero Koljonen

Poliisin ylemmän AMK-koulutuksen tausta ja tavoitteet

■ Poliisikoulutus on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana merkittävästi. Poliisin ylempää AMK-tutkintoa edelsi Poliisipäälystön ammattikorkeakoulututkinto (PPT), jonka suorittaneet olivat oikeutettuja hakemaan sopimusyliopistoihin ja valmistuivat ns. poliisimaistereiksi. Ensimmäiset poliisin ylemmän AMK-koulutuksen opiskelijaryhmät aloittivat opintonsa vuonna 2016 ja seuraavat aloittavat vuoden 2017 alussa. Tämän myötä Poliisiammattikorkeakoulun asetelma ylemmän AMK-tutkintojen kehittämiseen yhdenmukaistui muiden ammattikorkeakoulujen kanssa.

Nykyinen Poliisiammattikorkeakoulun ylempi AMK-tutkinto muodostuu poliisijohtamisen yleiskoulutuksesta. Aikaisempi poliisin johtamiskoulutus muodostui alipäälystön virkatutkinnosta ja poliisipäälystön AMK-tutkinnosta, mutta tuotti saman pätevyyden kuin vuonna 2016 käynnistynyt ylempi AMK-koulutus. Tästä syystä tarkastelen tässä artikkelissa koulutuskokonaisuutta osittain mennyttä ja nykyistä koulutusta kuvaten ja vertaillen. ”AMK-maisteri – generalisti vai spesialisti?” -teemaan sijoittuvan artikkelin näkökulma on se, että poliisi on aina spesialisti alallaan – hän on turvallisuusalan erikoiskoulutuksen saanut ammattilainen.

Helsingin Kaivohuoneelta Tampereen Hervantaan

Itsenäisen Suomen poliisikoulutuksen satavuotisjuhlaa vietetään 9.9.2018. Autonomian ajan satunnaisten poliisikurssien jälkeen Helsingin poliisilaitokselle myönnettiin vuonna 1918 oikeus perustaa Valtion väliaikainen poliisikoulu. (Hietaniemi 1992, 11–68.) Ennen poliisikoulutuksen keskittymistä Tampereen Hervantaan se on toiminut useassa toimipisteessä. Näitä ovat Kaivohuoneen poliisikoulu ja Saksanniemen ratsupoliisikoulu, Helsingin Fredrikinkadulla 9.9.1918 aloittanut ja vuonna 1919 Suomenlinnaan siirtynyt Valtion poliisikoulu, vuodesta 1961 vuoteen 2007 toiminut Espoon Otaniemen Poliisiopisto sekä vuodesta 1973 alkaen myös Poliisin kurssikeskus ja Poliisikoulu.

Espoon Poliisiopiston tilanpuutteen vuoksi kotelaskoulutusta ryhtyi 1970-luvun alussa järjestämään Helsingin poliisilaitos. Muutamien Helsingin poliisilaitoksen järjestämien kurssien jälkeen perustettiin Helsinkiin vuonna 1973 Poliisin kurssikeskus. Kurssi siirtyi kuitenkin Tampereelle jo vuonna 1974, ensin Pohjolankadulle ja sieltä Hervantaan. (Lampikoski, 2012.) Espoon Poliisiopiston nimi muutettiin Poliisiammattikorkeakouluksi vuonna 1998. Poliisiammattikorkeakoulu ja Poliisikoulu lakkautettiin 2008, jolloin perustettiin uutena virastona nykyinen Poliisiammattikorkeakoulu.

Poliisiammattikorkeakoulu on kansainvälisestikin verrattuna yksi moderneimmista poliisioppilaitoksista. Kampuksen 23 hehtaarin alueella sijaitsee harjoituskaupunki, johtokeskus ja muut modernit opetustilat. Niiden lisäksi alueella toimii koko poliisihallintoa palveleva kirjasto ja yleisölle avoin Poliisimuseo. Nykyaikaisten tilojen ja monipuolisen harjoituspaikkatarjonnan ansiosta Poliisiammattikorkeakoulu on ollut erittäin suosittu vierailu- ja tutustumiskohde niin kotimaisille kuin ulkomaalaisille vierailijaryhmille. Poliisiammattikorkeakoulu läpäisi Korkeakoulujen arviointineuvoston auditoinnin vuonna 2011 (KKA 2:2012) ja se uusitaan vuonna 2017 kansainvälisenä auditointina.

Poliisipäällystön AMK-tutkinto ja poliisimaisteritutkinto (Poliisiammattikorkeakoulu 1998–2017)

Osittain samanaikaisesti ensimmäisen Poliisipäällystön AMK-tutkinnon kanssa (1997–2000) toimi viimeinen perinteinen Poliisipäällystön virkatutkinto (1996–1998). Muutos virkatutkinnosta AMK-tutkintoon oli varsin pieni koska opetussisältöjä oli liitetty jo aikaisempaan virkatutkintoon.

Poliisimaisteri-käsite on jo tuolta ajalta tuttu poliisihallinnossa, koska poliisipäällystön tutkinto on tuottanut perustamisestaan lähtien pätevyyden hakea erillisvalinnalla maisteriopintoihin (ns. poliisimaisteri) sopimusyliopistoissa. Poliisipäällystön AMK-tutkinnon sisältöön oli neuvoteltu ne opinnot, joilla tutkinto tuotti soveltuvan osaamisen kandidaatin tasolle sopimusyliopistoihin. Sopimusyliopistojen opiskelupaikkoja olivat Tampereen yliopistossa aluksi Taloudellis-hallinnollisen tiedekunnan johtamistieteiden laitoksen turvallisuushallinnon linjalla ja organisaatiomuutoksen jälkeen vuoden 2011 alusta alkaen yliopiston johtamiskorkeakoulussa (hallintotieteiden maisteri), sekä Turun yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa (valtiotieteiden maisteri). Sopimusyliopistojen lisäksi viime vuosina myös Itä-Suomen yliopisto ja Maanpuolustuskorkeakoulu ovat tarjonneet opiskelumahdollisuuden poliisipäällystön AMK-tutkinnon suorittaneille.

Vaikka poliisijohtamisen käytänteet säilyivät opinnoissa AMK-tutkintoon siirtymisen myötä, oli luonnollista, että teoreettinen opetus lisääntyi. Tämä yhdenmukaistaminen muiden ammattikorkeakoulujen opetuksen kanssa on kuitenkin havaittu oikeaksi valinnaksi. Yhdenmukaistamisen jälkeen opetussuunnitelmatasolla korostuivat edelleen ensisijaisesti tavoite tuottaa poliisijohtamiseen liittyvää osaamista. Samalla korostui ajatus, että opetussuunnitelman tulee noudattaa sekä poliisiorganisaation johtamiskoulutukseen liittyviä vaatimuksia että oppilaitosympäristössä hyväksyttyjä pedagogisia ja sisällöllisiä linjauksia.

Poliisiammattikorkeakoulun AMK-tutkinnon suorittaminen keski aluksi yhtäjaksoisena kolme vuotta. Vuonna 2004 tutkinto muutettiin kaksiosaiseksi toteutukseksi, jossa opiskelijat hankkivat noin puolentoista vuoden ajan yhtäjaksoisessa opetuksessa poliisipäällystön virkaan riittävän koulutuksen. Tämän jälkeen opiskelija pystyi ilman uutta hakuprosessia jatkamaan opiskelua itselleen sopivalla aikataululla ja valmistumaan AMK-tutkinnosta.

Poliisipäällystön AMK-tutkinnon jatkeena yliopiston jatko-opinnot suorittaneita maistereita on tässä vaiheessa noin 200, lisensiaatintutkinnon suorittaneita noin 20 ja tohtoreita neljä. Opintojen jatkumahdollisuus sopimusyliopistoissa on velvoittanut Poliisiammattikorkeakoulua järjestämään näissä tutkinnoissa kandidaatin tutkinnon tasoista opetusta.

Suoraan maisteriopintoihin siirtyminen on edellyttänyt myös Poliisipäällystön AMK-tutkinnon opinnäytetyöltä erityisiä laatuvaatimuksia. Opinnäytetöiden linjaus tutkimukselliseksi tai toiminnalliseksi vaikutti myös tutkimusmetodikoulutukseen ja arviointikriteereihin. Kaksiosaisen tutkinnon aikana opiskelija valmistaa kaksi arvioitavaa opinnäytetyötä ja jatkaessaan maisteriopintoihin yliopistossa hän tekee kolmannen opinnäytetyönsä, pro gradun. On selvää, että tutkimuksellinen kehittämisosaaminen on lisääntynyt opinnoissa.

Poliisin koulutusrakenneuudistus

Poliisin koulutusrakenneuudistuksen suunnittelu alkoi 12.3.2010 Poliisihallituksen Polku-hankkeella (Poliisiammattikorkeakoulu 2012). Hankkeen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia muutoksia poliisin peruskoulutukseen ja sen jälkeiseen johtamis- ja esimieskoulutukseen tulisi tehdä Bolognan mallin mukaisen tutkintorakenteen käyttöönottamiseksi.

Käytännössä poliisipäällystön koulutus on säilynyt varsin samansisällöisenä, joten suurin muutos on ollut poliisin perustutkinnon muuttaminen ammattikorkeakoulututkinnoiksi. Rakenneuudistuksen mukaiset poliisi AMK- ja poliisi ylempi AMK -opinnot noudattavat Bolognan mallia. Opintopisteiden jakautuminen poliisi AMK-tutkinnon 180 opintopisteen ja poliisin ylempään AMK-tutkinnon 120 opintopisteeseen on perusteltavissa sekä tutkintojen opintomäärällä että opintojen ajallisella pituudella.

Ongelmallisinta poliisin ylempään AMK-tutkinnon suunnittelussa on ollut aikaisemman 180 opintopisteen laajuisen poliisipäällystön tutkinnon opintojen lyhentäminen. Sinänsä on erikoista, että tutkintotason noustua opintojen määrä on vähentynyt kolmanneksella. Osa opetuksen sisällöistä siirtyi AMK-tutkintoon, jonka lisäksi tiivistämällä osaa sisällöistä ja niitä muuttamalla toteutus muutettiin 180 opintopisteestä 120 opintopisteen laajuisiksi. Näin kokonaisuus vastaa ammatillisesti samaa kuin aikaisempi poliisipäällystön AMK-tutkinnon tasoinen koulutus, joka oli luokiteltavissa varsin samantasoisiksi muiden ammattikorkeakoulujen ylempien AMK-tutkintojen kanssa. Koulutusrakenneuudistuksen mukaisista

tutkintokoulutuksista ensimmäisenä aloittivat poliisi AMK vuonna 2014 ja Poliisi ylempi AMK vuonna 2016. (Laki poliisiammattikorkeakoulusta L 1164/2013; Hallituksen esitys poliisiammattikorkeakoulusta 64/2013.)

Koulutusrakenneuudistuksessa tutkintokoulutusten joukosta poistettiin poliisialipäällystötutkinto ja sen tilalla käynnistyivät vuonna 2015 Poliisialipäällystön erikoistumisopinnot (45 op). Kyseessä on poliisihallinnon työnjohtotehtävistä vastaavien ylikonstaapelien erikoistumiskoulutus, joka sisältää sekä yleisen osuuden esimiestehtävistä että työnjohtoon erityispiirteitä, niin valvonta- ja hälytystehtävissä kuin rikostorjunnassa ja tutkintaryhmän johtamisessa.

Poliisin ylempään AMK-koulutuksen tavoitteet ja kompetenssi

Poliisin ylempistä AMK-opinnoista valtaosa, eli 72 opintopistettä muodostuu edelleen kolmesta opintokokonaisuudesta: Yleinen johtaminen ja hallinnon kehittäminen, Valvonta- ja hälytystoiminnan johtaminen sekä Rikostorjunta ja tutkinnanjohtaminen, kukin 24 opintopistettä. Kyseiset opinnot ovat nimiensä mukaisesti kokonaisuudessaan johtamiseen ja kehittämiseen liittyviä opintoja. Niihin integroituvat läheisesti ylempien ammattikorkeakoulututkintoihin harvemmin sisältyvät Johtamisharjoittelu (8 op) sekä Kansainvälisyysosaamisen (3 op) ja Ammatillisen kasvun (2 op) opintojaksot. Myös 30 opintopisteen opinnäytetyön ja viiden opintopisteen valinnaistenopintojen tulee liittyä poliisitoiminnan kehittämiseen ja johtamiseen.

Poliisikoulutuksen osaamistavoitteita päivitetään säännöllisesti. Yhteiskunta, lainsäädännöt ja käytänteet muuttuvat poliisiorganisaatiosta katsottuna nopeasti. Poliisijohtamiseen liittyvät, osaamisperusteisen opetussuunnitelman mukaiset osaamistavoitteet eivät ole muuttuneet koulutusrakenneuudistuksessa juuri normaalipäivityksiä (jatkuva sisällön uudistamista) enempää. Koulutuksen sisältöä ei ole syytä, eikä mahdollistakaan muuttaa pelkästään muodollisuuden tai nimenmuutoksen vuoksi. Joitakin sisällöllisiä muutoksia on tehty siirtämällä päällystökoulutuksen sisällöstä osia uuteen poliisi AMK-tutkintoon.

Uudistuksen yhtenä perustavoitteena oli koulutusasteen muutos, jotta koulutukseen tehtiin erityisesti opetusfilosofiaa ja laatutasoa koskevia

aiheellisia tarkennuksia. Opetussuunnitelman osaamistavoitteet ovat tiivistetysti seuraavat:

- työelämän kehittäminen
- poliisin asema yhteiskunnassa ja siihen liittyvän tutkimustiedon hyödyntäminen
- elinikäinen oppiminen ja ammattitaidon jatkuva kehittäminen
- viestintätaitojen kehittäminen ja ylläpitäminen
- kansainvälisen vuorovaikutuksen valmiuksien kehittäminen.

Koulutusohjelman tuottamat kompetenssit ovat eurooppalaisen standardin EQF:n (The European Qualifications Framework) tason 7 mukaiset. Poliisin ylemmän AMK-tutkinnon ydinosamisalueet ovat:

- Asiantuntijaosaaminen
- Johtamisosaaminen
- Tutkimuksellinen kehittämisosaaminen

Opetussuunnitelma ja pedagoginen strategia

Poliisin ylemmän AMK-koulutuksen opetussuunnitelmassa korostuvat työelämläheinen, opiskelijälähtöinen sekä oppimis- ja osaamisperusteinen ajattelu. Tavoitteellisen osaamisen kehittämisen lisäksi pyrkimyksenä on elinikäisen oppimisen näkökulman vahvistaminen sekä työelämläheisten opintokokonaisuuksien rakentaminen. Opinkokonaisuuksien on vastattava sitä työelämlä, johon opiskelija siirtyy opiskelujen jälkeen. Koulutukseen on tuotava sellaiset ympäristöt, kulttuurit ja verkostot, joihin poliisitoiminnassa tutustutaan tai joita joskus yllättäenkin kohdataan. Kun opiskelijaryhmän muodostavat kokeneet poliisit, on myös heidän omalla aktiivisella osallistumisellaan vaikutus opetuksen suunnitteluun sekä ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun kehittymiseen. Opetussuunnitelma valmistuu teknisesti oppilaitoksessa, mutta rakentuu yhteistyössä opettajien, opiskelijoiden, työnantajien ja oppilaitoksen verkostojen kanssa.

Syventäviin ammattiopintoihin kuuluvan johtamisharjoittelujakson aikana opiskelija työskentelee ohjatusti operatiivisissa päällystötehtävissä, joissa hän kasvaa päätöksentekijäksi ja saa samalla käsityksen ylemmän päällystötason ja päällikkötason tehtävistä. Pedagoginen strategia ja sen mukaiseksi tehty opetussuunnitelma tukevat ammatillista kasvua johtamistehtäviin ja kehittymistä niissä jo opiskeluaikana. Tätä kasvua ja kehi-

tystä vahvistaa myös Kansainvälisyysosaamisen opintojakso, jossa opiskelija perehtyy oman alansa kansainvälisiin työ- ja toimintaympäristöihin. Eriyistäpauksissa myös johtamisharjoittelu on mahdollista suorittaa kansainvälisissä asiantuntija- tai johtamistehtävissä. Tämä on poliisin kansainvälisen toiminnan yhteydessä järjestynyt vuosittain vähintään yhdelle opiskelijalle.

Opinnäytetöiden aiheet nousevat ensisijaisesti työelämän kehittämistarpeista. Tämä palvelee opiskelijan ammatillista kasvua. Kyseeseen voi tulla joko kehittämishanke tai projektityö, jolla on selkeästi käytännön sovellettavuutta ja poliisialan kehitystä tukeva tehtävä. Opinnäytetyöhön liittyy tutkimustiedon soveltamista, ilmiöiden käsitteellistämistä ja arviointia sekä valittujen menetelmien käyttöä tutkimustehtävän ratkaisemiseksi.

Poliisin ylemmän AMK-koulutuksen profili – generalisti vai spesialisti?

Generalisti vai spesialisti -kysymys vaatii ajattelemaan koulutuksen tavoitetta. Poliisin ylemmän AMK-koulutuksen tavoitteena on tuottaa yleisosaajia poliisin johtotehtäviin. Johtaminen on aina enemmän ammattilaisten työtä, johon kuuluu sekä substanssiosaamista että yleistä osaamista. Ylempää AMK-koulutusta voidaan kuitenkin pitää yleiskoulutuksena muun muassa siitä syystä, ettei koulutusta ole hajautettu poliisin eri toimintasektoreiden mukaisesti. Poliisi ylempi AMK -koulutus valmistaa opiskelijat ensisijaisesti operatiivisen toiminnan johtajiksi, joista ensimmäinen on komisarion tai rikoskomisarion virka. Osa opiskelijoista jatkaa opintojansa ja nousee ylempiin, strategiseen johtamiseen keskittyviin tehtäviin. Tämä tapahtuu ammatissa kehittymisen ja mahdollisen lisäkoulutuksen kautta.

Poliisiammattikorkeakoulusta valmistutaan poliisilaitosten kaikille sektoreille, joita perinteisesti ovat olleet vain valvonta- ja hälytystoiminta sekä rikostorjunta ja tutkinnan johtaminen. Viimeaikojen kehitys on muuttanut paikallispoliisin toimintoja siten, että liikennevalvonnan ja lupahallinnon sektorit vaativat vastaavan esimiestason johtajia. Opiskelijat voivat valmistua myös vastaavalle tasolle valtakunnallisiin organisaatioihin, suojelupoliisiin ja keskusrikospoliisiin. Kaikilla sektoreilla on myös runsaasti kansainvälistä toimintaa. Poliisin ylemmän AMK-tutkinnon

suorittanut komisario voi valvonta- ja hälytystoimintaa johtaessaan joutua toimimaan yleisjohtajana missä tahansa poliisioperaatioissa. Rikostutkinnassa hän toimii tutkinnanjohtajana, missä hän tekee poliisin rikosprosessioikeudelliset pakkokeinopäätökset.

Poliisin ylemmän AMK-koulutuksen tulee näin ollen antaa perusvalmiudet operatiiviseen johtamiseen laajalla toimintasektorilla. Erityisosaamiseen poliisilla on kuitenkin erillisiä koulutuskokonaisuuksia. Johtamisen yleistasoisessa koulutuksessa tulee näkyä vahvasti hyvän johtamisen teema; erityisesti eettisen, poliisin arvojen mukaisen henkilöstöjohtamisen näkökulma, joka henkilöstöä ajatellen on usein jopa substanssiosaamista tärkeämpää. Erikoistuminen poliisitoiminnassa ja sen johtamisessa ratkaistaan työyhteisössä. Varsin monet poliisipäällystökoulutuksen suorittaneet ovat vaihtaneet toimintasektoria tai siirtyneet valtakunnallisiin organisaatioihin tai kansainvälisiin tehtäviin.

Poliisiammattikorkeakoulun ylemmän AMK-tutkinnon opetus rakentuu monista osista, teoreettisista kokonaisuuksista käytännön harjoituksiin. Harjoitukset ovat usein simuloituja harjoitustilanteita harjoituskaupungissa, johtokeskuksessa, lavastetuilla rikospaikoilla tai pakkokeinoistunnoissa käräjäsalissa. Ne toteutetaan nykyaikaisella poliisin käytössä olevalla kalustolla ja teknisillä sovelluksilla aidoissa olosuhteissa tai aidon kaltaisissa oppimisympäristöissä.

Poliisikoulutus on saavuttanut tavoitteensa, jossa sen oma koulutus tuottaa pätevyyden organisaation korkeimpiin virkoihin. Johtamiskoulutus, johtajarekrytoinnit ja hyvä johtaminen ovat tärkeitä kaikissa organisaatioissa. Hyviä poliisijohtajia on valmistunut ja tulee valmistumaan erilaisten koulutuspolkujen kautta. Poliisiammattikorkeakoulun oman hallinnon maisteritutkinto on yksi erinomainen reitti hyväksi poliisijohtajaksi.

Lähteet ja kirjallisuus

- Alkiora, P. (2014). Poliisikoulutuksen uudistaminen. Teoksessa *Poliisin toimintaympäristö. Poliisiammattikorkeakoulun katsaus 2014* (s. 74-78). Tampere: Juvenes Print.
- Hietaniemi, T. (1992). *Lain vartiossa. Poliisi Suomen politiikassa 1917–1948*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallisia tutkimuksia 166.
- Laki poliisiammattikorkeakoulusta. L 1164/2013. Annettu 30.12.2013.
- Lampikoski, H. (2012). *Kedjan som inte fick brista. Den finska poliskårens utbildning och professionalisering 1944–1977*. Helsingin yliopiston filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos, historian pro gradu -tutkielma. Julkaisematon.

Poliisi (ylempi AMK) -tutkinto (120 op) opetussuunnitelma. Lukuvuosi 2015–2016.
Poliisiammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen
arviointineuvoston julkaisuja 2:2012. Tampere: Tammerprint Oy.
Poliisihallinnon virkojen kelpoisuusvaatimustyöryhmän raportti. SM 9/2016.
Poliisin strategia vuosille 2015–2020. Poliisihallitus 21.05.2015 (2020/2012/1892).
Poliisin tutkintokoulutuksen kokonaisuudistus. Hankeraportti, Poliisiammattikorkea-
koulu (2012). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
Poliisipääällystön tutkinnon opetussuunnitelma ja tutkintovaatimukset 2000.
Valtioneuvoston selonteko sisäisestä turvallisuudesta. SM 8/2016 (19.5.2016).
Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi Poliisiammattikorkeakoulusta ja eräiksi siihen
liittyviksi laeiksi. HE 64/2013.



AMK-maisteritutkinnon kehittäminen osana laatutoimintaa – Case Savonia- ammattikorkeakoulu

Pirkko Kouri ja Marja Kopeli

Johdanto

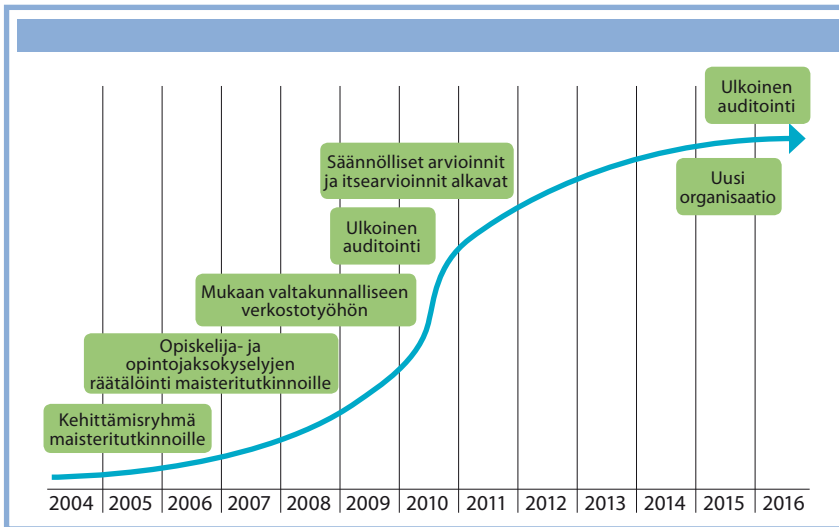
■ Osana 1990-luvulla alkanutta Bolognan prosessia ja yhteistä eurooppalaista korkeakouluuuetta on sovittu, että kukin maa luo järjestelmän, jolla varmistetaan korkeakoulututkintojen laatu ja vertailtavuus. Suomessa on käytössä menettely, jossa korkeakoulujen on käytävä läpi laatujärjestelmän auditointimenettely kuuden vuoden välein. Ammattikorkeakoulujen velvoite ulkoiseen arviointiin ja arvioinnin tulosten julkistamiseen on kirjattu myös ammattikorkeakoululakiin (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 62).

Ammattikorkeakoulujen ensimmäisen kierroksen auditoinnit alkoivat jokseenkin samaan aikaan kuin ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilut vuonna 2002 (Kantola 2002). Maisteritason tutkintojen laadulla ei ollut tuolloin kuitenkaan vielä erityistä roolia auditoinnin tarkastelu-kohteena. Vuonna 2012 alkoi auditointien toinen kierros, joka on edelleen käynnissä. Toisella kierroksella korkeakoulun laatujärjestelmän toimivuuden yhtenä näyttönä toimii kunkin ammattikorkeakoulun valitsema AMK-maisterikoulutus kahden muun koulutuksen ohella. Auditoinnin menettely kertoo siitä, että ammattikorkeakoulujen maisteritasoinen koulutus on tärkeä osa koulutusjärjestelmää ja että sen laadukkuus ja tarkoituksenmukaisuus halutaan varmistaa.

Savonia-ammattikorkeakoulun laatujärjestelmän toisen kierroksen auditointi toteutettiin vuosina 2015–2016. Savonian AMK-maisteritutkinnon näyttönä oli yritysjohtamisen ja liiketalousosaamisen tutkinto-ohjelma. Auditointiraportin mukaan Savonian maisteritutkinnon laadunhallinta on edistyneessä vaiheessa eli laadun korkeimmalla tasolla. Lisäksi raportin

mukaan koulutuksen suunnitteluun liittyvät laadunhallinnan menettelytavat ovat systemaattisia ja vakiintuneita ja perustuvat Savonian yleisiin linjauksiin ja toimintaohjeisiin. Tämän lisäksi raportissa todetaan, että eri henkilöstöryhmät, opiskelijat ja ulkoiset sidosryhmät osallistuvat aktiivisesti ja sitoutuneesti laatutyöhön. AMK-maisteritutkinto-ohjelmassa on vahva välittömän palautteen kulttuuri, ja laatutyön vaikuttavuudesta tutkinto-ohjelman kehittämisessä on selkeää näyttöä. (Malinen ym. 2016, 45.)

Selkeä näyttö laatutyön vaikuttavuudesta kertoo pitkjänteisestä kehittämistyöstä ja panostuksesta laadunhallintaan. Savonialla on ollut maisteritasoista koulutusta vuoden 2004 jatkotutkintokokeilusta lähtien. Savonian jatkotutkinnot ja sittemmin ylemmät tutkinnot liitettiin alusta alkaen osaksi laatujärjestelmää. Laatutyön keskeiset kehittämisaskeleet on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Savonia-ammattikorkeakoulun maisteritutkintojen laatutoiminnan keskeiset kehittämissen vaiheet.

Savonian koulutusalojen yhteinen ylemmän tutkinnon kehittämisryhmä alkoi toimia vararehtorin johdolla vuonna 2004. Samaan aikaan ylemmän korkeakoulu- eli maisteritason (taso 7) tutkinnoille räätälöitiin sisäiset opiskelija- ja opintojaksopalautekyselyt, joten opiskelijoiden antama palaute on välittynyt kehittämisryhmälle ja vastuutoimijoille alusta lähtien. Savonia on osallistunut aktiivisesti valtakunnalliseen AMK-maisteritutkintojen verkostotyöhön. Vuodesta 2009 lähtien tutkinnoille on säännöllisesti tehty joko Savonian sisäisenä toimintana tai ammattikorkeakouluyhteistyönä

arviointeja ja itsearviointeja kehittämisen tueksi. Tässä artikkelissa kuvaamme, miten Savoniassa on alusta lähtien liitetty AMK-maisteritason tutkintoon koulutuksen laadun jatkuva kehittämissyö.

Kehittämisyhmän toiminta ja saavutut tulokset

Savoniassa on AMK-maisteritutkintoja suunniteltaessa pidetty tärkeänä eri koulutusalojen keskinäisen tunnettuuden ja yhteistoiminnan luomista. Tätä kehittämistyötä varten perustettiin heti AMK-maisteritutkin-tojen käynnistyttyä ylemmän tutkinnon vastuuopettajien ryhmä. Sen ensimmäisiä keskeisiä kehittämiskohteita oli tason 7 mukaisten koulutus-ohjelmien luominen, eri alojen rakenteiden harmonisointi ja tutkinnon tunnettuuden lisääminen sekä työelämässä että ammattikorkeakoulun sisällä. Ammattikorkeakoulun opettajilla on pääasiassa yliopistopohjainen koulutus ja tutkimustraditiot on opittu siellä. Oleellista oli ratkaista, miten ylemmän tutkinnon keskeinen osa, opinnäytetyö eroaa yliopiston pro gradu -tutkielmasta. Opinnäytetyöstä käytiin paljon keskustelua, jossa hyödynnettiin myös muiden ammattikorkeakoulujen näkemyksiä asiasta. Opinnäytetyön ohjaus- sekä arviointimenettely harmonisoitiin. (Kouri ym. 2012.)

Savonian AMK-maisterikoulutuksen tarjonta laajeni pian käynnistämisenä jälkeen yhdeksään eri alan koulutusohjelmaan (ko): maaseudun kehittämisen ko, hyvinvointiteknologian ko (terveys), hyvinvointiteknologian ko (tekniikka), elektroniikan ko, sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ko (Kuopio ja Iisalmi), rakentamisen ko, yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen ko, palveluliiketoiminnan ko ja englanninkielinen Industrial Management + Integrated Product Design ko. Alueellisen koulutuskysynnän ja työelämän kehittämistarpeiden mukaan koulutusohjelmia on vuosien aikana lopetettu ja uusia aloitettu.

AMK-maisterikoulutuksen vastuuopettajien yhteistyö on toteutunut kuukausittain pidetyissä kokouksissa, joihin valmistaudutaan ennalta lähetetyn materiaalin pohjalta. Lisäksi opettajat ovat pitäneet yhteisiä kehittämisspäiviä, joissa käsitellään ajankohtaisia asioita sekä itsearvioinnissa nousseita kehittämisteemoja. Vuonna 2013 opettajien oman osaamisen laajentamiseksi tehtiin tutustumisvierailu Hämeen ammattikorkeakouluun. Lisäksi tason 7 vaatimustason määrittelys-

sä hyödynnettiin ulkopuolista pedagogiikan asiantuntijaa Hanne Kolia. Hän avasi, miten ilmaistaan ja luodaan opetussuunnitelmaan tason 7 työelämälähtöiset, osaamisperustaiset, mitattavat ja konkreettiset tavoitteet. Tutkintojen vastuopettajista muodostetuille pienryhmille jaettiin kehittämistehtäviä, joissa käytiin läpi eri alojen opetussuunnitelmia.

Koordinaatio koulutusohjelmien välillä

Ensimmäisen AMK-maisterikoulutusten laajan itsearvioinnin jälkeen todettiin, että kehittämistyötä on paljon ja Savoniaan tarvitaan yhteinen koordinaattori. Hänen tehtävänä on kehittää ylemmän ammattikorkeakoulun koulutusohjelmia viitekehys 7 mukaisina tutkintoina ja luoda Savonian yhteisiä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toimintamalleja ja dokumentteja. Tehtävään valittiin vastuopettajista henkilö, jolla oli kokemusta monialaisesta työskentelystä ja ylempien koulutusohjelmien suunnittelusta ja toteutuksesta. Savonia varasi koordinaattorin kulut ”talon” yhteisistä kehittämisresursseista, sillä hänen työnsä kohdentui koko ylemmän koulutuksen kehittämiseen.

Vastuopettajat osallistuvat yhteiseen kehittämiseen yksikkönsä resurssoimina. Eri alojen AMK-maisteritason vastuopettajat loivat koulutusrakenteiden periaatteet ja dokumentit, kuten yhteisen opetussuunnitelman rakenteen ja yhteisen opinnäytetyön arviointiprosessin arviointilomakkeineen. Vararehtorin vahva panos edisti kaikkien sitoutumista kehittämistyöhön. Savonian AMK-maisterikoulutuksen ensimmäisen vuosikymmenen aikana myös laatupäällikön ja viestintäpäällikön kiinnittäminen kehittämistyöhön oli merkittävää. Tällä tavalla saatiin voimaa laaja-alaiseen kehittämiseen.

Opetussuunnitelmien yleisen osan kehittäminen

Savoniassa on vuodesta 2011 lähtien ollut voimassa yhtenäinen rakenne opetussuunnitelmille. Opetussuunnitelma koostuu kuudesta osasta, jotka näkyvät Savonian verkkosivuilla omina välilehtinään. Yleisessä osassa ovat välilehdet 1) lähtökohdat, 2) osaamistavoitteet, 3) tutkinnon rakenne, 4) asiantuntijuuden kehittyminen ja 5) koulutuksen toteutus. Kuudes välilehti on opintojaksotaulukko, jossa ovat tutkintoon kuuluvat opinto-

jaksot ja niiden kuvaukset. Opetussuunnitelman yleinen osa on strukturoitu ja ohjeistettu vararehtorin päätöksellä.

Opetussuunnitelmat tehdään pitäen mielessä hakijan, opiskelijan ja opettajan näkökulmat ja tiedontarpeet, ja ne kirjoitetaan tiiviisti ja mahdollisimman selkeästi, jotta esimerkiksi hakijat ymmärtävät koulutuksen kuvauksen. Niiden yhtenäistäminen alkoi perustutkintojen puolelta laajentuen sitten ylempään tutkintoon. Ylempiä tutkintoja varten työstettiin opas, josta löytyivät esimerkit yleisen osan taulukoista ja teksteistä. Suomen- ja englanninkielisen opetussuunnitelman yleinen osa hyväksyttiin syyskuussa 2011 ja otettiin käyttöön kaikilla aloilla syyslukukauden 2012 alussa.

Vuonna 2015 käytössä ollut maisteritutkintojen opetussuunnitelman laatimisohjeen sisältö on esitelty taulukossa 1.

YAMK-OPETUSSUUNNITELMAN YLEISEN OSAN OHJEISTUS 2015	
Sisältö	
1 Opetussuunnitelman yleisen osan kirjoitusohje	3
1.1 Koulutuksen lähtökohdat	3
1.2 Osaamistavoitteet	3
1.3 Opintojen rakenne	6
1.4 Asiantuntijuuden kehittyminen	7
1.5 Koulutuksen toteutus	9
2 Opetussuunnitelman koodi ja nimeäminen	10
3 Uuden opetussuunnitelman laatiminen	11
3.1 Opetussuunnitelmarakenteen pääotsikoinnissa käytettävät käsitteet	12
3.2 Opintojaksojen kooditus	12
3.3 Opetussuunnitelmatyön vastuutoimijat	12

Taulukko 1. Savonian AMK-maisteritason opetussuunnitelmien ohje vuodelta 2015.

Savonian oppilaitoshallinto-ohjelmana on vuodesta 2014 lähtien ollut MultiPrimus, johon kuuluvat mm. Primus- ja Wilma-käyttöliittymät. Primukseen viety opetussuunnitelma kytkeytyy Wilmassa opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelu- ja urasuunnitelmaan Hops-työkalujen avulla. Wilmassa opiskelija tekee kurssivalintansa, hakee hyväksilukemista, voi seurata opintojensa etenemistä sekä antaa palautetta opintojaksoista. Myös lukujärjestykset julkaistaan nykyisellään Wilmassa.

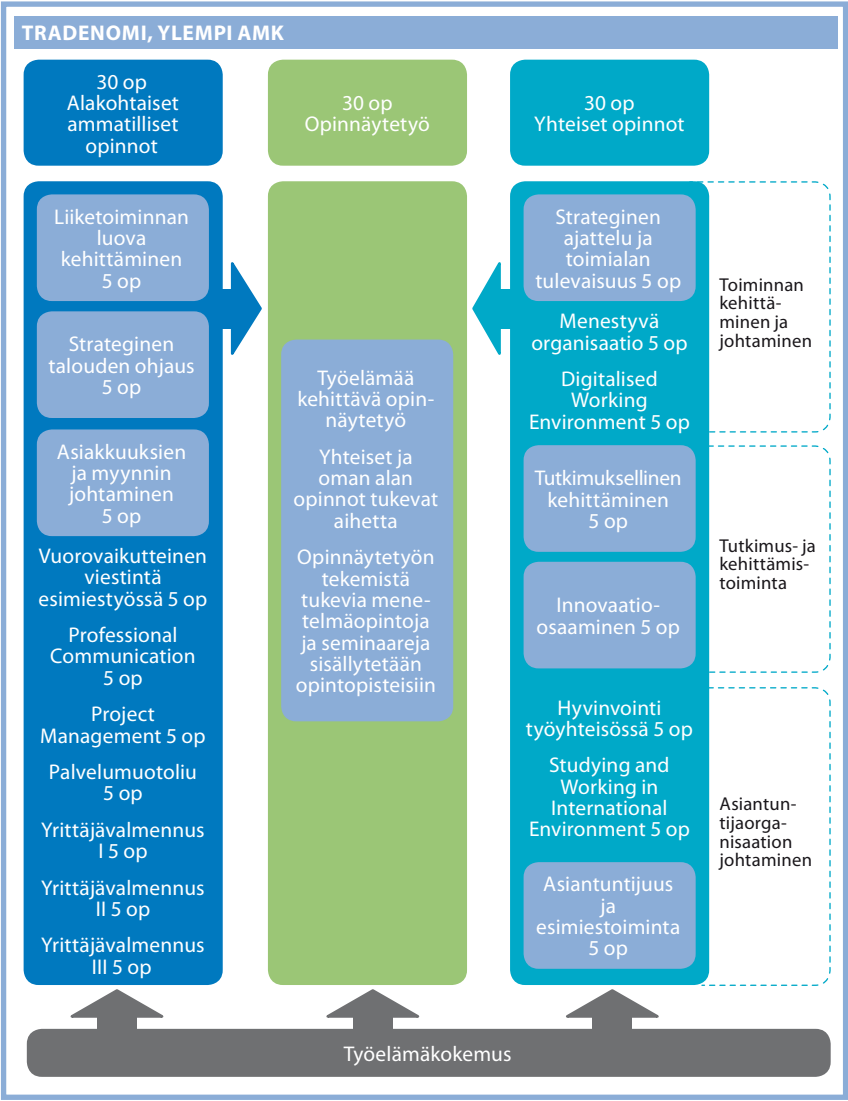
Yhteinen opintotarjotin opiskelun vauhdittamiseksi

Vähitellen on käynyt selväksi, että kaikissa ylemmissä tutkinnoissa on samankaltaisia osaamistavoitteita ja sisältöjä. Koska Savonian tavoitteena oli edistää monialaisia toteutuksia, AMK-maisteritutkintoihin ryhdyttiin kehittämään kaikkien koulutusalojen yhteisiä opintoja. Kehitystyön pohjalla oli muun muassa kansallisia raportteja työelämän kehittymisestä ja uusista osaamisvaatimuksista, joista antoi tietoa muun muassa Tutkimus- ja innovaationeuvosto (Tinni). Tinni on tunnistanut tulevaisuuden yleisiksi työelämävalmiuksiksi sellaiset, jotka selittävät yksilön hyvää toimintakykyä erilaisissa tehtävissä. Geneerisiä valmiuksia ovat mm. ongelmanratkaisukyky, analyttinen päättelykyky, kriittinen ajattelu, aineistojen hallinta sekä vuorovaikutus- ja esiintymistaito kansallisissa ja kansainvälisissä yhteyksissä. Lisäksi yrittäjyystaidot ja johtamiskoulutus ovat oleellisia. Tutkintojen yhteinen osa perustui tälle tulevaisuus- ja työelämäorientoituneelle ajattelulle.

Kehittämisryhmä kävi läpi eri alojen opetussuunnitelmat ja aloitti yhteisten opintojen suunnittelun. Ensi vaiheessa Savoniassa sovittiin, että yhteiset opinnot olisivat vähintään viisi opintopistettä 60 opintopisteen tutkinnossa ja vähintään kymmenen opintopistettä 90 opintopisteen tutkinnossa. Lisäksi periaatteena oli, että yhteinen osuus perustuu tutkintojen ja osaamisen kansallisen viitekehyksen tasoon 7 ja että tarjottavan opintojakson vastuunopettaja on akateemisen jatkotutkinnon suorittanut henkilö. Jokaisen opintojakson suunnittelussa oli mukana asiantuntijoita vähintään kahdelta koulutusosalta. Ensimmäiset viisi yhteistä opintojaksoa sovittiin ja aikataulutettiin seuraavalla tavalla: syksyille 2010 ja keväälle 2011 sovittiin ja aikataulutettiin viisi yhteistä kurssia, jotka käsittelivät muun muassa monikulttuurista vuorovaikutusta, tutkimusmenetelmiä, innovaatiojohtamista, yrittäjyyttä ja strategista johtamista. Ylemmän koulutuksen ryhmässä sovittiin, että opintojen teoreettinen sisältö on sama kaikille opiskelijoille ja tietojen soveltaminen alakohtaisesti voidaan eriyttää erilaisilla tehtävillä.

AMK-maisterikoulutuksissa opiskelun lähipäivät vaihtelivat alojen perinteiden mukaisesti maanantaista lauantaihin. Yhteisten opintojen toteutusperiaatteeksi sovittiin, että kukin opintojakso sisältää yhden tai kaksi päivää kestävästä lähiseminaarijakson. Yhteiset opinnot aikataulutettiin puolelleta vuodelle eteenpäin, ja näin kukin tutkinto-ohjelma pysyi sijoittamaan omat opintojaksot sopivasti yhteisten opintojen lomaan.

Työelämän kansainvälistyminen ja digitalisaatio ovat luoneet tarpeen uusille opintojaksoille. Tämän vuoksi Savonian yhteisten opintojen määrä kasvoi vuoteen 2016 mennessä kahdeksaan opintojaksoon. Kuviossa 2 on esitetty liiketalouden ylemmän AMK-tutkinnon opetus suunnitelman rakenne. Savonian yhteiset opinnot näkyvät oikeanpuoleisessa laatikossa. Nykyisessä tutkintojen rakenteessa 60 opintopisteen tutkinnoissa yhteisiä opintoja on 10 opintopistettä ja 90 opintopisteen laajuisissa tutkinnoissa 30 opintopistettä.



Kuvio 2. Savonian maisteritasoisen koulutuksen rakenne 2015. Esimerkkinä on käytetty yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen tutkinto-ohjelman rakennekuvaa (90 op). Vaaleansinisellä pohjalla olevat opintojaksot ovat pakollisia, muut ovat valinnaisia opintoja.

Kesällä 2016 ammattikorkeakoulut tarjosivat opiskelijoille opintoja valtakunnallisen kesäopintoportaalien kautta. Savonia kehitteli joitakin uusia yhteisiä maisteritason opintoja kesälukukauden tarjontaan. Niiden toteutustapa noudatti talvikaudella hyväksi koettua mallia, joka sisälsi lähiopiskelua ja seminaaripäiviä. Kesätarjonnan suosio jäi kuitenkin melko vähäiseksi sekä omien että muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden keskuudessa. Tästä syystä syksyllä 2016 Savoniassa ylemmän tutkinnon kehittämisryhmässä sovittiin, että ympärivuotisen AMK-maisteritason opiskelun mahdollistava tarjonta on syytä koota jo olemassa olevista opintojaksoista sen sijaan, että kehitetään uutta tarjontaa. Kaiken kaikkiaan selkeä tarve on kehittää virtuaalisia opintoja, joita voi opiskella milloin vain. Tämän tyyppiset opinnot palvelevat työn ohessa opiskelevia.

Savonian ohjeistuksen mukaan jokaisen opiskelijan on opiskeltava vähintään viisi opintopistettä englannin kielellä. Yhteisten opintojen tarjotimella on kaksi englanninkielistä opintojaksoa. Studying and Working in International Environment -opintojakso räätälöidään joko opiskelija- tai ryhmäkohtaisesti. Siihen voi liittyä ulkomailla tehtäviä opintoja, esimerkiksi liiketalouden alan koordinoimana toteutimme pariisilaisen yliopiston kanssa yhteistyössä Intensive Study Week for Master students -opintojakson, jonka aiheena on johtamisen monimuotoisuus (*diversity management*). Vuosittain toukokuussa Pariisissa toteutettavalla opintojaksolla on ollut mukana liiketalouden sekä sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoita. Toinen vieraskielinen opintojakso on täysin virtuaalinen ”Digitalised Working Environment”, jossa opiskelijat voivat opiskella vuorokauden ympäri. Savonian oman kurssitarjonnan lisäksi mm. Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa vaihtokauppana tarjotut opintojaksot ovat tuoneet opiskelijoille lisää tarjontaa englanninkielisiin opintoihin.

Vuonna 2015 tehdyssä selvityksessä selvitettiin opiskelijoiden ja opettajien mielipiteitä yhteisten opintojen toteuttamisesta. Molempien kokemukset yhteisten opintojen toteutuksesta olivat pääsääntöisesti hyviä ja sekä toteuttajat että osallistujat arvostivat monen eri alan kokemuksista saatua tietoa ja oman osaamisen syvenemistä. Selvityksen mukaan opiskelijat toivoivat tarkempaa opintojen aikataulutusta ja tehtävien linkittämistä toisiinsa opintojaksojen sisällä ja välillä.

Opinnäytetyön rakenteen yhdenmukaistaminen

Työelämän kehittämiseen kiinteästi liittyvä opinnäytetyö on iso osa AMK-maisteritason opintoja. Savoniassa koulutusten toteutusta ohjaa Open Innovation Space (OIS) -ajattelu, joka yhdistää työelämäläheisen oppimisen sekä sitä tukevan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI). OIS-ajattelussa teoriaopinnot ja käytäntö linkittyvät toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi, joka varmistaa työelämän vaatimusten mukaisen osaamisen. OIS-ajattelussa opetuksen ja TKI-toiminnan yhteys vahvistuu ja yhteistyö ja vuoropuhelu työelämän kumppaneiden kanssa tiivistyy. OIS-ajattelussa on perustana se, että opettajat, muu henkilöstö ja työelämän toimijat tukevat oppimista. Yhteistyömuotoja opinnäytteissä ovat mm. erilaiset kehitysprojektit ja -hankkeet, joissa tuotetaan työelämälle uusia tuotteita ja palveluja.

Savoniassa opinnäytetyötä kehitettiin ensin yhteisenä Moodle-pohjaisena opintojaksona. Vuonna 2016 opinnäytetyön ohjeistus siirrettiin opiskelijoiden intranettiin Reppuun. Repun ohjeistuksen lisäksi tutkinnoilla voi olla erillisiä Moodle-kursseja, joita käytetään mm. oman koulutusalan opinnäytetyöseminaarien aikatauluista tiedottamiseen ja tarjolla olevien aiheiden listaamiseen. Opinnäytetyölle työstiittiin syksyllä 2011 yhteiset arviointikriteerit ja -lomake. Opinnäytetyössä on käytössä kahden arvioijan menettely. Tason 7 varmistamiseksi nimetyn ohjaajan lisäksi opinnäytetyön lukee ja arvioi toinen maisteritason opinnäytetöitä ohjaava henkilö.

Arviointikriteerien -ja lomakkeen jälkeen valmistui myös opinnäytetöitä ohjaavia opettajia ja työelämää perehdyttävä ”Ohje toimeksiantajille”, jossa kerrotaan muun muassa, mistä ammattikorkeakoulun maisteritason opinnäytetyössä on kysymys ja millainen sopimus tehdään opinnäytteen toimeksiantajan ja työn tekijän sekä Savonian välillä.

Yhteistyö muiden ammattikorkeakoulujen kanssa

Savonia on ollut aktiivisesti mukana opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) tukemassa ylemmän AMK-tutkinnon valtakunnallisissa kehittämisverkostossa. Valtakunnallisen verkostotyön rinnalla Savonia ja Karelia-ammattikorkeakoulu ovat tehneet sopimus pohjaista yhteistyötä vuo-

desta 2008 lähtien. Työkokouksissa on käyty läpi yhteisiä haasteita kuten kansainvälistymistä, ristiinopiskelun toteuttamista ja yhteisten opintojen tarjoamista.

Muun muassa Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelma suunniteltiin ja toteutettiin Savonian ja Karelia-ammattikorkeakoulun yhteistyönä yhden kerran. Myös muita yhteisiä koulutusohjelmia ja kansainvälisiä opintoja suunnitellaan jatkuvasti. Samanaikaisesti myös monialaisten opintomoduulien kehittäminen on käynnissä.

Tiedottaminen ja viestintä

Savonian viestintäpäällikkö on ollut Savonian ylemmän tutkinnon kehittämisryhmässä mukana erityisesti markkinoinnin osajana. Ennen kuin viestintäpäällikkö osallistuu kokouksiin hänelle määritellään eri koulutusalojen maisteritason tutkintojen viestintään ja markkinointiin liittyvät tarpeet esimerkiksi kohdennetusta markkinoinnista. Esimerkiksi englanninkielisten tutkintojen markkinointi vaatii erilaisia ponnistuksia kuin jo vakiintunut suomenkielinen tutkinto. Ulkoisen ja sisäisen tunnettuuden kannalta on oleellista, että koulutusalojen asiantuntijat ovat kiinteästi osana viestintää. AMK-maisteritutkinnon markkinoinnin tueksi on kehitetty yhteinen materiaali, jossa on valtakunnallisen kehittämisverkoston suosituksen mukaisesti esitelty muun muassa AMK-maisteriopiskelijoiden uratarinoita.

Tutkinto-ohjelmien vastuuopettajilla on mahdollisuus vuosittain kommentoida viestintä- ja markkinointisuunnitelmaa. Keskeistä suunnitelmassa on pohtia, miten opinnäytetöitä saadaan vahvemmin esille mm. eri alojen kansallisilla ja kansainvälisillä kehittämisfoorumeilla ja seminaareissa. Myös työssä käyvät aikuisopiskelijat ovat tärkeitä viestijöitä omissa organisaatioissaan esitellessään opinnäytetyönä tekemiään kehittämisprojekteja. Alumnitoiminta on koko AMK-maisterikoulutuksen kehittämisen ajan ollut ja on edelleen selkeä kehittämiskohde. Alumnit ovat pitkälti käyttämätön voimavara mm. tutkinnon tunnettuuden lisäämisessä.

Laadun varmistaminen tavoitteena myös jatkossa

Alueellisena toimijana ammattikorkeakoulut tuottavat asiantuntijatietaa, jota käytetään alueen kehittämistyössä. Olennaista kehittämistyössä on työelämän asiantuntijoiden mukaan ottaminen, monialaisen tiimiopettajuuden hyödyntäminen ja tulevaisuuden signaalien tunnistaminen osana tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Savoniassa on siirrytty tiimiorganisaatioon vuoden 2015 alusta lähtien. Ylemmän tutkinnon kehittämiseen se soveltuu hyvin, sillä monialaiset pienet opettajatiimit ovat olleet toiminnassa jo useamman vuoden ajan. Tutkintojen vuosittaista määrää on jatkossa tarkoitus lisätä, joten on arvioitava, miten AMK-maisteritason kehittämistyö saadaan sujumaan joustavasti.

Jatkossa opintojaksoja toteuttavat opettajatiimit hyödyntävät eri alojen oppimisympäristöjä ja tutkimuslaboratorioita sekä vahvistavat maisteritason osaamista ja uuden tiedon siirtymistä käytäntöön. Innovaatiot syntyvät opettajien, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kiinteässä yhteistyössä. Korkeatasoinen koulutus ja osaaminen mahdollistuvat edellä mainittujen tahojen joustavassa yhteistoiminnassa. Teknologiset sovellukset tuovat koulutukseen uuden ulottuvuuden: ajasta ja paikasta riippumattoman opettamisen ja opiskelun sekä asiantuntijaverkostojen käytön. Verkostojen avulla tieto siirtyy entistä nopeammin työelämän ratkaisuihin ja kansainvälinen vuorovaikutus lisääntyy.

Keväällä 2017 ammattikorkeakoulujen kolmannen kierroksen auditointimenettelyä ollaan suunnittelemassa. Näyttää siltä, että arvioitaviksi teemoiksi nousevat aiempaa keskeisimpinä korkeakoulujen arjen osaaminen, hyvinvointi ja vaikuttavuus. AMK-maisteritutkinnot ovat näissä mahdollisissa painotuksissa keskeisiä arvioitavia kohteita, sillä ne ovat eurooppalaisen koulutuksen osaamistason 7 tutkintoina ammattikorkeakoulua profiloivia. Savonian seuraavassa auditoinnissa vuonna 2022 on tavoitteena, että AMK-maisterikoulutus yltää edelleen laadukkuudessa eurooppalaisen koulutuksen ylimmälle tasolle. Savonian visio strategiassa 2017–2020 on olla Suomen vaikuttavin korkeakoulu. AMK-maisterikoulutus on keskeinen vaikuttavuuden tekijä.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki (932/2014). Luettu 14.11.2016, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- Kantola, I. (toim.) (2002). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilulupahakemuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2002. Luettu 21.2.2017, https://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_102.pdf.
- Kouri, P., Paasivuori, R. & Vidgrén, M. (2012). YAMK- kehitystyö monialaisessa opettajaryhmässä. Teoksessa Töytäri A. (toim.), *Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista* (s. 173–182). HAMKin julkaisuja 9/2012. Tampere: Tammerprint Oy.
- Malinen, H., Halonen, P., Heino, M., Mäntysaari, J., Vieltojärvi, M., Hiltunen, K., & Vainio, E. (2016). *Savonia-ammattikorkeakoulun auditointi 2016*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisu 18/2016. Luettu 21.1.2017, <https://karvi.fi/publication/savonia-ammattikorkeakoulun-auditointi-2016/>.



Kansainvälinen laatuleima AMK-maisterikoulutuksen profiilin vahvistajana

Eija-Mari Heikkilä ja Sirpa Tuomi

Johdanto

■ Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) terveyden edistämisen AMK-maisterikoulutus läpäisi kansainvälisen terveyden edistämisen maailmanjärjestön IUPHEN (The International Union for Health Promotion and Education) eurooppalaisen akkreditoinnin ensimmäisenä suomalaisena ja pohjoismaisena tutkinto-ohjelmana vuonna 2015. Akkreditointi todistaa nykyisille ja potentiaalisille opiskelijoille, työntekijöille ja yhteistyökumppaneille, että tutkinto-ohjelman sisältö ja osaamistavoitteet vastaavat kansainvälisiä laatuvaatimuksia. Kansainvälisesti akkreditoitu AMK-maisterikoulutus vastaa siihen erityiseen osaamistarpeeseen ja kehittämiseen, mitä tarvitaan hyvinvoinnin ja terveyden edistämistyön suunnittelussa, koordinoinnissa ja johtamisessa, nyt ja tulevaisuudessa.

Kuvaamme artikkelin alussa terveyden edistämisen erityisosaamisen kasvanutta tarvetta yhteiskunnassa ja tutkinto-ohjelman kehittymistä pilotointialustasta kansainvälisesti tunnustetuksi terveyden edistämisen AMK-maisterikoulutukseksi. Sen jälkeen esittelemme IUPHEN akkreditointijärjestelmän muotoutumisen ja akkreditoinnin toteutuksen käytännössä. Artikkelin lopussa pohdimme kansainvälisen akkreditoinnin hyötyjä AMK-maisterikoulutukselle.

Terveyden edistämisen erityisosaamisen kysyntä on kasvussa

Terveyden edistämisen osaamista on pidetty terveydenhuollossa kaikille kuuluvana osaamisena, jota se perusosaamisen osalta onkin. Terveyden

edistämisen laatusuositus vuodelta 2006 määrittää, että terveyden edistämisen toimintakenttä on kunnan eri hallinnonalojen tehtävä. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen kuuluu siis terveydenhuollon lisäksi kaikkien hallinnonalojen toimintaan ja tehtäviin varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa, liikuntatoimessa, kaavoituksessa sekä muilla kunnan toimialoilla ja palveluissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006; Ståhl, Wiss, Hakamäki & Saaristo 2015, 1).

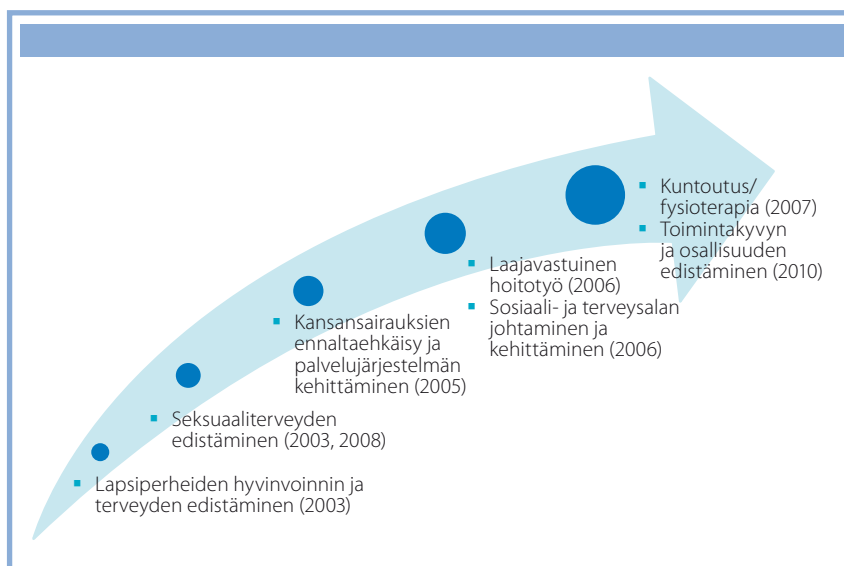
Terveyden edistäminen kaikkien hallinnonalojen toimintana on linjassa WHO:n kansainvälisten suositusten kanssa (WHO, 2013). Terveyden eriarvoisuuden vähentäminen vaatii kuitenkin uutta osaamista hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen johtamiseen, suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin kunnissa. Ståhl ym. (2015, 4) esittävät artikkelissaan, että sosiaali- ja terveyspalveluiden uudistuksen yhteydessä tulee varmistaa, että kuntiin jää riittävästi asiantuntemusta hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen, sillä suurin osa tätä työtä koordinoivista asiantuntijoista on tällä hetkellä sijoitettu sosiaali- ja terveystoimeen.

Vaikka terveyden edistämisen laatusuositus on ollut voimassa noin kymmenen vuoden ajan, terveyden edistämistä pidetään edelleen vahvasti terveysalaan kytköksissä olevana toimintana. Useat tutkimukset ja selvitykset kertovat kuitenkin karua totuutta suomalaisten terveydestä muun muassa ylipainon ja lihavuuden osalta. Esimerkiksi lasten ja aikuisten ylipaino on kasvava ongelma. Lasten ja nuorten terveysseurantatutkimuksen mukaan leikki-ikäisistä lapsista joka kymmenes ja kouluikäisistä joka viides on vähintään ylipainoinen (THL, 2016). Finriski-tutkimuksen mukaan suomalaisesta aikuisväestöstä vyötärölihavia on 30 %. Edellä mainitun tutkimuksen mukaan aikuisväestön lihavuuden on todettu olevan tärkein kansanterveydellinen ja -taloudellinen ongelma Suomessa. (Männistö, Laatikainen & Vartiainen, 2012, 1.)

Kansanterveyden edistäminen tulee näkyväksi sosiaali- ja terveyspalveluiden uudistuksessa, jossa painopistettä tullaan siirtämään ennalta ehkäisevään toimintaan korjaavan toiminnan sijasta. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen osaamista tarvitaan entistä vahvemmin sekä perusosaamisen tasolla että erityisosaamisena, jotta tuo painopisteen siirtäminen ennaltaehkäisevään toimintaan tapahtuisi niin käytännön toiminnassa kuin strategisessa suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Tätä erityisosaamista tuotetaan terveyden edistämisen AMK-maisterikoulutuksessa.

Pilotointialustasta kansainvälisesti tunnustetuksi tutkinto-ohjelmaksi

Terveyden edistämisen AMK-maisterikoulutus käynnistyi JAMKissa jatkotutkintokokeilusta vuonna 2003. Tutkinto-ohjelma on vuosien varrella toiminut pilotointialustana eri painotuksilla toimiville AMK-maisterikoulutuksille, joilla on vastattu työelämän muuttuviin tarpeisiin. Viime vuosina tutkinto-ohjelma on painottunut tuottamaan monialaista terveyden edistämisen erityisosaamista. Painotukset on esitelty kuviossa 1.



Kuvio 1. Terveyden edistämisen AMK-maisterikoulutuksen painotukset eri vuosina.

Kansainvälistyminen ja erilaiset globaalit ilmiöt ovat tulleet vahvasti osaksi AMK-maisterikoulutuksen suunnittelua ja toteutusta alueellisen työelämän osaamistarpeen rinnalle. Kansainvälisyys on näkynyt terveyden edistämisen tutkinto-ohjelmassa oppimateriaaleissa, sisällöissä, vierailijaluennoitsijoina ja kansainvälisinä viikon mittaisina Study Tour -opiskelujaksoina ulkomailla. Kansainvälistyminen on myös vahvistunut muun muassa kansainvälisenä maisteritason kaksoistutkinto-ohjelmana itävaltalaisen Carinthia University of Applied Sciences -korkeakoulun kanssa.

Kansainvälistyvä koulutus ja koulutusmarkkinat edellyttävät AMK-maisterikoulutukselta korkeaa laatua, kansainvälistä tunnistettavuutta ja vertailtavuutta. Tämän vuoksi JAMKin terveyden edistämisen

tutkinto-ohjelmassa päätettiin toteuttaa kansainvälinen akkreditointi terveyden edistämisen maailmanjärjestön kriteeristön mukaan.

IUPHEN terveyden edistämisen akkreditointijärjestelmän muotoutuminen

Kansainvälisellä tasolla terveyden edistämisen toimintaa ja asiantuntijuutta on edistetty ja kehitetty ns. Ottawa Charterin hyväksymisestä lähtien jo 30 vuoden ajan. Ottawa Charter määrittelee terveyden edistämisen moniulotteiseksi hallinnonraajat ylittäväksi toiminnaksi. (WHO, 2016.)

Tutkimusten mukaan terveyden edistämisen toimijat eroavat toisistaan niin ammatti-identiteetiltään, koulutukseltaan kuin urakehitykseltään. Eroa esiintyy niin saman maan toimijoiden kuin eri maiden toimijoiden välillä. Akkreditointijärjestelmä syntyi tarpeesta kehittää laatu järjestelmä terveyden edistämisen toimijoiden osaamisen yhtenäistämiseksi ja vahvistamiseksi. Järjestelmän luomista vauhditti myös se, että vain harva alan laatu järjestelmä huomioi terveyden edistämisen. Ennen järjestelmän rakentamista ei myöskään ollut sovittu eurooppalaisista laatu standardeista, jotka tukisivat Euroopan unionin terveysstrategiassa määriteltyjen terveyden edistämisen tavoitteiden saavuttamista tai tutkintojen tunnistettavuutta, joka edistää työvoiman vapaata liikkuvuutta EU:n jäsenmaiden välillä. Lisäksi ns. Bolognan prosessi, jonka yhtenä tavoitteena on ollut korkeakoulutuksen laadunvarmistaminen, vaikutti keskeisesti siihen, että järjestelmään sisällytettiin tutkinto-ohjelmien akkreditointi. (Battel-Kirk, Barry, van der Zanden, Contu, Gallardo, Martinez, Speller & Debenedetti 2015, 24.)

IUPHEN akkreditointijärjestelmä perustuu näkemykselle, jonka mukaan terveyden edistämisen asiantuntijat tarvitsevat erityisosaamista kehittävää koulutusta ja jatkuvaa osaamisen kehittämistä ja ylläpitämistä laadun varmistamiseksi terveyden edistämisen käytännöissä. Akkreditointijärjestelmän päämääränä onkin edistää laadunhallintaa ja osaamista terveyden edistämisen käytännöissä ja koulutuksessa. Se perustuu kriteereihin, jotka on tarkoitettu soveltuvaksi erilaisiin terveyden edistämisen konteksteihin. Järjestelmään rekisteröidyt yksittäiset terveyden edistämisen asiantuntijat saavat oikeuden käyttää IUPHE Registered Health Promotion Practitioner -nimikettä ja hyväksytyt tutkinto-ohjelmat

IUPHE Accredited Health Promotion Course -laatuleimaa. (Battel-Kirk & the IUPHE Accreditation Organisation Board of Directors, 2016, 7.)

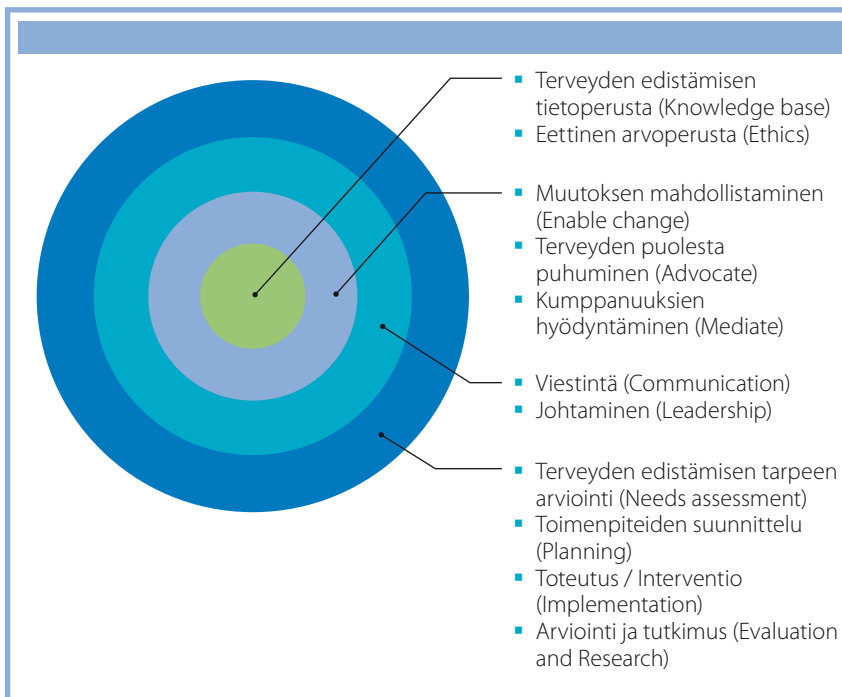
IUPHEN terveyden edistämisen akkreditointijärjestelmässä käytettävät terveyden ja terveyden edistämisen käsitteet pohjautuvat Maailman terveysjärjestön (WHO) kehittämistyön tuloksena muotoutuneeseen terveyden edistämisen sisältöön. Järjestelmän lähtökohtina ovat myös terveyden edistämisen ydinosaisista saadut kansainväliset kokemukset ja tehdyt tutkimukset, kuten IUPHEN Galwayn kongressi vuodelta 2008 sekä CompHP-hanke. (Battel-Kirk ym. 2015, 24–28; Battel-Kirk & IUPHE 2016, 10–11.)

Terveyden edistämisen akkreditointijärjestelmä on suhteellisen uusi asia, sillä IUPHE ryhtyi kehittämään sitä vasta vuonna 2004. Merkittävin vaikuttaja sen kehittämiseen on ollut EU:n terveysohjelman rahoittama CompHP-hanke (Competencies in Health Promotion) 2009–2012, jonka tuloksena syntyi akkreditointikriteerien pohja ja viitekehys Euroopassa toteutettaville akkreditoinnille. Hankkeeseen osallistui 24 partneriorganisaatiota Euroopan eri maista. Partneriorganisaatiot edustivat terveyden edistämisen eri tahoja. Mukana olivat poliittis-hallinnollisen tahon edustajat, käytännön tahon edustajat ja korkeakoulujen edustajat. Lisäksi hankkeen kansainvälinen ohjausryhmä koostui huippuasiantuntijoista ympäri maailmaa. IUPHE jatkoi CompHP-hankkeen työtä ja pilotoi järjestelmää vuoden 2013 aikana EU-rahoituksella. Seuraavat kolme vuotta IUPHE akkreditoi terveyden edistämisen koulutusta ainoastaan Euroopassa, mutta nykyisin akkreditointi on mahdollista myös muissa maissa. (Battel-Kirk ym. 2015, 26–32.)

Akkreditointi käsittää terveyden edistämisen tutkinto-ohjelmien määräväläin tapahtuvan, hyväksyttyihin kriteereihin perustuvan arvioinnin. Vertaisarviointiprosessin toteuttavat tarkoituksenmukaisesti koulutetut arvioitsijat, jotka ovat IUPHEN valtuuttamia vapaaehtoisia terveyden edistämisen asiantuntijoita. Prosessi käsittää tavallisesti tutkinto-ohjelmaa koskevan tiedon arvioinnin ja joissakin tapauksissa vierailun tutkinto-ohjelmaa toteuttavaan korkeakouluun. (Äijänen 2013, 12; Battel-Kirk & IUPHE, 2016, 39–40.)

IUPHEN kriteerit terveyden edistämisen korkeakoulutuksen akkreditoinnissa

IUPHEN kriteeristön mukaan koulutuksen tuottaman osaamisen yksitoista akkreditoitavaa kohtaa kandidaatin ja maisterin tutkinnoille ovat keskeisiä kaikille terveyden edistämisen asiantuntijoille taustakoulutuksesta riippumatta (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 65). Osaamisten tarkastelu lähtee terveyden edistämisen tietoperustasta ja etiikasta laajentuen terveyden edistämisen interventioiden suunnitteluun, arviointiin ja tutkimukseen. Terveyden edistämisen osaamisalueet on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Terveyden edistämisen osaamisalueet IUPHEN akkreditointikuviota mukaillen.

Akkreditoinnin läpäisemiseksi terveyden edistämisen koulutuksen tulee kattaa kaikki yksitoista osaamisaluetta, joille on myös määritelty tarkemmat sisällöt. Näissä sisällöissä kuvataan yksityiskohtaisesti ne tiedot, taidot ja osaamisen taso, mitkä akkreditoidun tutkinto-ohjelman läpäisiseellä tulee olla. Kriteerit eivät kuitenkaan määrää, kuinka tutkinto-ohjelma tulee toteuttaa, vaan korkeakoulut säilyttävät vapauden muotoilla tutkinto-ohjelmansa yksilölliset korostukset ja luonteen (Äijänen 2013, 13).

IUPHEN akkreditointiprosessi käytännössä

Akkreditointiprosessi kestää tutkinto-ohjelmalta noin vuoden (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 34–35). Akkreditointiprosessi kestää noin vuoden (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 34–35). Tämän lisäksi puolta vuotta aiemmin JAMKissa suunniteltiin ja käytiin alustavaa keskustelua tutkinto-ohjelman akkreditoinnin käynnistämiseksi. (Ks. taulukko 1.)

Aika	Akkreditoinnin vaiheet
9/2014	Suunnittelu tutkinto-ohjelman akkreditointiprosessin käynnistämisestä
1/2015	Liittyminen IUPHEN jäseneksi organisaationa
kevät 2015	Itsearviointin ja tarvittavien liitteiden tuottaminen
5/2015	Hakemuksen tekeminen ja tarvittavien liitteiden toimittaminen IUPHEN akkreditointijärjestelmään sähköisesti
6/2015	Hallintomaksun maksaminen
6/2015	Arvioitsijoiden nimittäminen (IUPHE)
7/2015	IUPHEN päätös akkreditoinnista
7/2015	Akkreditointimaksun maksaminen
8/2015	IUPHEN akkreditoitujen koulutusten rekisteriin merkitseminen
8/2015	Akkreditoinnin vahvistaminen (todistus ja laatuleiman käyttöoikeus)
3/2016	Palaute IUPHElle

Taulukko 1. IUPHEN akkreditointiprosessi JAMKissa.

Arvioitsijoiden arvio tutkinto-ohjelmasta perustuu olennaisesti itsearviointiin. Tästä syystä arviointiprosessin aikana paneuduttiin erityisesti tämän vaiheen toteuttamiseen. Itsearviointivaiheessa arvioidaan tutkinto-ohjelman tuottama osaaminen kunkin terveyden edistämisen osaamisalueen osalta, kuvion 2 mukaisesti. Tämä edellytti tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmalta osaamisperustaisuutta. Itsearviointi tapahtui täyttämällä määrämuotoinen hakemuslomake, johon listataan kriteereitään niiden opintojaksojen nimet, jotka tuottavat kriteereissä määritellyn osaamisen. Lisäksi yksittäisistä opintojaksoista kuvattiin myös opetukseen ja arviointiin käytetyt menetelmät. Opintojaksojen laajuuden ilmoittaminen ECTS-opintopisteinä oli kuitenkin vapaaehtoista. (Äijänen 2013, 26; Battel-Kirk & IUPHE 2016, 34.)

Hakemusvaiheessa arvioidaan myös tutkinto-ohjelman hakukelpoisuus. Hakukelpoisia ovat kokonaiset tutkinto-ohjelmat, mutta eivät niiden osat. Korkeakoululla on myös oltava tutkinnonanto-oikeus akkreditoitamaan tutkinto-ohjelmaan ja voimassa oleva auditointi. (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 34.) Lisäksi arvioitsijoiden työn tueksi hakemuksen liitteinä toimitettiin JAMKin AMK-maisteritutkinto-ohjelmien yleiset opetus-suunnitelmien perusteet, terveyden edistämisen tutkinto-ohjelman yleiskuvaus, opintojen rakenne sekä kuvaukset opintojaksoista ja tuotettavasta osaamisesta.

Akkreditointi on yleensä voimassa kolme vuotta. Akkreditoinnin voimassaoloa voidaan kuitenkin joutua harkitsemaan, jos koulutuksen sisältöön on tehty merkittäviä muutoksia. Tästä syystä koulutuksen järjestäjän odotetaan ilmoittavan IUPHelle, jos tämän tyyppisiä muutoksia on tapahtunut. (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 35.)

Kansainvälisen akkreditoinnin hyödyt

Akkreditointi vahvistaa terveyden edistämisen käytäntöjen ja koulutuksen laadunhallintaa ja laatua. AMK-maisterikoulutusta tarjoavan korkeakoulun tulee huolehtia, että tutkinto-ohjelma täyttää kansainväliset laatukriteerit sitoutumalla koulutuksen jatkuvaan kehittämiseen. Laatuleima edistää kansainvälisten korkeatasoisten kumppanuuksien syntymistä ja vahvistumista sekä opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuutta ja koulutusvientä. Se lisää myös tutkinnon arvostusta nykyisten ja potentiaalisten opiskelijoiden keskuudessa. (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 17.)

Akkreditoidusta tutkinto-ohjelmasta valmistuneiden mahdollisuudet työllistyä erityisasiantuntijuutta vaativiin tehtäviin kotimaassa ja ulkomailla paranevat. Akkreditointi varmistaa, että terveyden edistämisen asiantuntijoiden osaaminen on globaalisti korkeatasoista. Se lisää terveyden edistämisen näkyvyyttä ja tunnistettavuutta sekä alan asiantuntijoiden työn arvostusta. (Battel-Kirk & IUPHE 2016, 17.)

Kansainvälisten laatukriteerien mukainen terveyden edistämisen osaaminen pohjautuu niihin osaamisvaatimuksiin, joita tarvitaan edistettäessä niin yksilön kuin väestön terveyttä ja pyrittäessä vähentämään terveyden eriarvoisuutta. AMK-maistereilla on laaja-alaista ja syvällistä osaamista hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä niin yksilö-, organisaatio- kuin kuntatasolla. Käynnissä oleva sosiaali- ja terveystalouden uudistus haastaa kunnat hyvinvoinnin ja terveyden eriarvoisuuden vähentämisessä.

Terveyden edistämiseen perehtyneet AMK-maisterit ovat tämän työn erityisasiantuntijoita – spesialisteja.

Lähteet

- Battel-Kirk, B., Barry, M.M., van der Zanden, G., Contu, P., Gallardo, C., Martinez, A., Speller, V. & Debenedetti, S. (2015). *Operationalising And Piloting the IUPHE European Accreditation System for Health Promotion* (s. 25–34). Global Health Promotion, 22(3).
- Battel-Kirk, B. & the IUPHE Global Accreditation Organisation Board of Directors (2016). *The IUPHE Health Promotion Accreditation System Handbook*. Paris: IUPHE. Luettu 28.11.2016, <http://www.iuhpe.org/index.php/en/the-accreditation-system>.
- Männistö S., Laatikainen T., Vartiainen E. (2012). *Suomalaisten libavuus ennen ja nyt*. Tutkimuksesta tiiviisti 4, marraskuu 2012. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 28.11.2016, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-792-9>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2006). *Terveyden edistämisen laatusuositus*. STM:n julkaisu- ja 2006:19. Luettu 28.11.2016, <http://stm.fi/terveyden-edistamisen-laatusuositus>.
- Ståhl, T., Wiss, K., Hakamäki, P. & Saaristo, V. (2015). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen toteutuminen kunnassa – rakenteet, vastuut, seuranta ja voimavarat*. Tutkimuksesta tiiviisti 31, syyskuu 2015. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 30.11.2016, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-527-1>.
- THL (2016). Lasten ylipaino – kauhistelusta kannustukseen. Luettu 28.11.2016, <https://www.thl.fi/fi/-/lasten-ylipaino-kauhistelusta-kannustukseen>.
- WHO (2013). Helsinki statement on Health in All Policies. Luettu 28.11.2016, http://www.who.int/healthpromotion/conferences/8gchp/8gchp_helsinki_statement.pdf?ua=1.
- WHO. (2016). The Ottawa Charter for Health Promotion. Ottawa: First International Conference on Health Promotion. 21 November 1986. Luettu 28.11.2016, <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- Äijänen, T. (2013). Tekniikan korkeakoulutuksen akkreditointi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun raportteja 22. Luettu 28.11.2016, <http://www.jamk.fi/julkaisut>.



OSA 2

Opettamalla vai osaamalla?
– Pedagogiikka, menetelmät
ja tavat oppia

■ AMK-maisterikoulutuksen kehittäminen edellyttää myös sitä varten kehitettyä pedagogiikkaa. Ensimmäisenä tämä pedagogiikka haastaa vanhan opinnäyteperinteen. Millaisella opinnäyteohjeistuksella kehittäminen ja asiantuntijuus voidaan yhdistää opinnäytetyöntekijän omalla työpaikalla? *Hannu Kotila ja Liisa Vanhanen-Nuutinen* kuvaavat artikkelissaan päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön kehittämisprosessia AMK-maisterikoulutuksessa.

Ylemmällä ammattikorkeakoulutuksella on korkeakoulujärjestelmässä tärkeä rooli kasvupotentiaalin ja kilpailukyvyyn vahvistamisessa. Master-tason koulutuksen pedagogisissa valinnoissa onkin tärkeä korostaa uudistumis- ja innovaatiokyvykkyyttä sekä niiden johtamista. *Päivi Huotari* kuvaa AMK-maisteriopiskelijoiden kokemuksia kansainvälisestä oppimisympäristöstä ja sen tuottamasta osaamisen kehittymisestä.

Merja Sinkkosen ja Annukka Tapanin artikkelin viitekehyksen muodostaa AMK-maisterikoulutukseen liittyvän korkeakoulupedagogiikan ominaispiirteiden pohdinta. Artikkelin empiirinen aineisto on kerätty Tampereen ammattikorkeakoulun opettajilta, jotka toimivat AMK-maisteriopintojen vastuopettajina tai opettavat AMK-maisteriopintojen yhteisiä opintoja.

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte AMK- maisterikoulutuksessa



Hannu Kotila ja Liisa Vanhanen-Nuutinen

Johdanto

■ Ammattikorkeakoulujen opinnäytteistä on keskusteltu ja niitä on tutkittu koko ammattikorkeakoulun olemassaolon ajan 1990-luvun alusta lähtien. Keskustelu on fokusoitunut lähinnä niihin odotuksiin, joita opinnäytteihin kohdistetaan (Stenvall 1999; Hakala 2004; Heinonen 2006; Rissanen 2003; Frilander-Paavilainen 2005; Hyrkkänen 2007). Keskustelun teemoja ovat olleet opinnäytteen käytännönläheisyys, innovatiivisuus, hyödynnettävyys ja monimuotoisuus.

Opinnäytetyön ongelmiksi on määritelty opinnäyteprosessin eteneminen, ohjauksen saatavuus ja ajoitus (Frilander-Paavilainen 2005; Hyrkkänen 2007). Opinnäytekulttuuria on myös kritisoitu vanhakantaiseksi. Opettajien ajattelua ohjaa perinteinen Opettajien ajattelua ohjaa perinteinen johdanto-metodi-tulokset-johtopäätökset-malli, joka dominoi myös ohjausajattelua. Vaikka AMK-maisterikoulutuksessa opinnäytetyötä on pyritty kehittämään osana työelämälähtöistä pedagogista kehittämistä ja työelämän tutkimus- ja kehittämistoimintaa (esim. Valli 2010; Jämsä 2014; Koivunen, Heikka & Gallen 2015), on opinnäytetyön raportointimalli pysynyt pääosin muuttumattomana.

Myös opinnäytteiden valmistumisen viivästyminen on todettu ongelmaksi ammattikorkeakouluissa. Opinnäytetyö toimii nykytilanteessa monissa tapauksissa valmistumisen esteenä tai hidasteena. Monesti opinnäytetyön aloitus ja itse tekeminen viivästyy, kun työelämä vie opiskelijan mukanaan. Opintojen keskeyttämistä Helsingin ammattikorkeakoulussa tutkineen Kaliman (2011) mukaan aineistossa 90 %:lta keskeyttäneistä opiskelijoista puuttui myös opinnäyte.

Opinnäytetyöohjaajien oma piiloagenda opinnäytetöille on yksi kehittämisen haaste. Opinnäyte on monessa suhteessa myös ohjaajan projekti.

Opinnäytetyöhön lähdettiin Haaga-Heliassa (Lagstedt & Kotila 2015) kehittämään uutta mallia, jonka tavoitteena oli dokumentoida ja opinnollistaa opiskelijan osaaminen. Syntyi malli päiväkirjamuotoisesta opinnäytetystä, joka oli tarkoitettu jo ammattikorkeakoulutasoisissa työtehtävissä toimiville opiskelijoille.

Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö on työkalu, jonka avulla jo työssä käyvä opiskelija analysoi työtehtäviään ja työssä hankkimaansa osaamista ja tekee siitä raportin. Päiväkirjamuotoinen opinnäyte soveltuu esimerkiksi opiskelijoille, jotka ovat ammattikorkeakoulututkinnon edellyttämässä työtehtävissä, mutta heiltä puuttuu itse opinnäytetyö. Päiväkirjamuotoisessa opinnäytetyössä opiskelija osoittaa valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä.

Saatujen kokemusten perusteella päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön malli herättää paljon keskustelua, mutta toisaalta sen on myös todettu olevan tehokas valmistumisen edistäjä. Parin vuoden kokemusten perusteella voimme sanoa, että opinnäytetöiden taso ei muutu – myös päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön kautta syntyy sekä hyviä että heikompia opinnäytteitä. Päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön käyttöönottoon onkin määritelty, miten paljon työkemusta opiskelijalla on tarpeellista olla ennen opinnäytetyön aloittamista ja kuinka monta viikkotyötuntia hänen on tarpeen opinnäytetyön tekemiseen käyttää, jotta tämän tyyppinen opinnäytetyöskentely on mahdollista toteuttaa.

Saimme aloitteen lähteä kehittämään päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön mallia myös ammattikorkeakoulujen Master-opintoihin. Tässä artikkelissa esittelemme AMK-maisterikoulutukseen sovelletun ohjeistuksen päiväkirjamuotoisesta opinnäytetyöstä ja pohdimme sen mahdollisuuksia opinnäytetyömuotona. Artikkelia ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten päiväkirjamuotoista opinnäytetyötä voi soveltaa AMK-maisterikoulutuksessa?
2. Miten ”päiväkirja” voi toimia osaamisen ja työelämän kehittämisen välineenä?
3. Miten kyseinen opinnäytetyömalli otetaan vastaan AMK-maisterikoulutuksen kentällä?

Päiväkirja oppimisessa ja tutkimuksessa

Päiväkirjaa on käytetty hyvin paljon oppimisessa ja tutkimuksessa. Päiväkirjoja voidaan tehdä perinteisellä ”kynä ja paperi” -tekniikalla tai digitaalisena. Yhä yleisemmin päiväkirjoja tehdään erilaisten digitaalisten päiväkirjasovellusten avulla. Päiväkirjaohjelmia, jotka toimivat mobiililaitteissa on kehitetty helpottamaan säännöllistä kirjoittamista ja tekstien tallentamista. Niiden käyttöä rajoittavat kuitenkin puutteet laitteissa, nettiyhteyksissä ja käyttäjien digitaalisissa taidoissa. (Jones & Woolley 2015.)

Oppimisessa päiväkirja on väline dialogiin omien kokemusten, ajatusten ja esimerkiksi kirjallisuuden kanssa. Kirjoittaminen on ajattelua, joka rakentaa yhteyttä sanojen ja ajattelun välille. Kirjoittaessa opiskelija kehittyy, oppii ja rakentaa asiantuntijuuttaan prosessin edetessä. Lisäksi päiväkirjaprosessissa korostuu reflektio osana itsearviointia. Reflektio itsessään toimii tiedon rakentumisen välittäjänä ja vahvistaa opiskelijan kriittistä ajattelua. Oppimisen kannalta onkin oleellista huomata, että dialoginen reflektio ei synny pelkästään kokemusten kuvailusta ja kerronnasta, vaan tarvitaan lisäksi selityksiä ja käsitteellistämistä. Tähän opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja harjaantumista.

Päiväkirja on myös väline, joka auttaa kirjoittajaansa jälkikäteen palaamaan oppimisprosessiin ja sen vaiheisiin ja tunnistamaan siten oman identiteettinsä rakentumista. Parhaimmillaan päiväkirjaprosessi voimaannuttaa opiskelijaa. Päiväkirjan kirjoittaminen vahvistaa oppimista aidossa toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Engin 2011; Nadin & Casells 2006.)

Tutkimuksessa päiväkirja voi olla tutkimusaineiston keruun menetelmä, tutkimusaineisto, tutkijan prosessin dokumentaation ja reflektion väline tai tutkimusraportin muoto (Nadin & Casells 2006). Tutkimusaineiston keruussa päiväkirjaa voi käyttää monin tavoin. Päiväkirja voi koostua useamman henkilön päiväkirjamerkinnöistä tietyssä ajankohtana tietyssä tilanteessa, esimerkiksi koulutuksessa. Se voi olla myös tutkijan oma päiväkirja. Tutkimuspäiväkirjaan perustuvan, autoetnografisen tutkimuksen lähtökohtana on oma kokemus tiedonmuodostuksen lähteenä. Autoetnografinen tutkimus yhdistää etnografista, omaelämäkerrallista, narratiivista ja toimintatutkimusta. Tutkija kirjoittaa omaa kertomustaan osana yhteisöä, jota hän tutkii. Esimerkkinä tästä on Päivi Rissanen väitös *Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta* (Rissanen 2015).

Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen voi toimia monella tapaa tutkijan tutkimusprosessin tukena. Tutkijan oppimis- ja reflektiopäiväkirja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 52–53) voi toimia kirjoittamisprosessissa apuna osana raportin ja analyysin tuottamisprosessia. Se voi kuitenkin myös toimia lopullisen tutkimusraportin aineistona. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen voi prosessina rakentaa käsitteellistä viitekehystä, lievittää kenttätöön ahdistusta, auttaa negatiivisen palautteen käsittelyssä, kehittää kirjoittamisen taitoa ja antaa ajan ja paikan tutkijan reflektiolle. Tutkimuspäiväkirja on myös tuotos, johon prosessin aikana syntyneet ideat voidaan dokumentoida. Siten myös tutkimusprosessin eri vaiheissa tehtyjen päätösten taustalla olevat tapahtumat on kirjoitettu muistiin. (Nadin & Casells 2006.) Tutkimuspäiväkirjaa tutkimusraportin muotona käyttäen muun muassa René Gothóni tunnetussa Athoksen luostariyhteisöön kohdistuvassa tutkimuksessaan (Gothóni 1993).

Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö tutkimuksen ja kehittämisen osaamista tuottamassa

Master-ohjelmien opinnäytetyökulttuuri pohjautuu kolmeen erilaiseen perinteeseen: Ensimmäinen liittyy ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kokeilukauden aikana syntyneeseen ajatteluun, jonka mukaan opinnäytetyönä toteutettavaa työelämän kehittämistehtävää työestetään koko tutkinnon ajan. Tutkinnon menetelmä- ja substanssiopintojen on tarkoitus tukea kehittämistehtävän edistymistä. Toisessa perinteessä opinnäytetyöt sidotaan ammattikorkeakoulun omaan TKI-toimintaan. Tällöin opinnäytetyön aiheet, ohjaus, kehittäminen ja raportointi ovat osa ammattikorkeakoulun tutkimus, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Kolmas perinne on pro gradu -malli, jossa edetään perinteisen johdanto-metodi-tulokset-johdopäätökset-mallin mukaisesti.

Nykyisessä säädöspohjassa on hyvin vähän mainintoja opinnäytteistä. Asetus ammattikorkeakouluista (18.12.2014/1129, 5 §) kuitenkin määrittelee ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteet:

1. Laajat ja syvälliset tiedot sekä tarvittavat teoreettiset tiedot toimia työelämän kehittäjänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä.
2. Syvällinen kuva omasta ammattialasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmiudet seurata ja eritellä alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehitystä.

3. Valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen.
4. Hyvä viestintä- ja kielitaito oman alan tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön.

Ammattikorkeakoulututkinnon päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön, Master-opintojen opettajaryhmän palautteen ja Master-tason vaatimusten pohjalta loimme mallin, jossa on pyritty huomioimaan ylemmän tutkinnon luonne ja tavoite työelämän kehittämisen osaamisesta. Mallin tutkimus- ja kehittämisorientaatioissa korostuvat osallistuminen, interventionistinen kehittäminen sekä tiedon tuottaminen ja muutokset työn käytännöissä. Tällöin kriittisyys ja systemaattisuus tutkimuksessa yhdistyvät projektityön käytännölliseen tavoitteeseen, muutoksen aikaansaamiseen. (Toikko & Rantanen 2009; Ramstadt & Alasoini 2007.)

Tutkimus- ja kehittämispäiväkirjamuotoinen opinnäyte Master-tutkintoon

Päiväkirjamuotoinen opinnäyte ylempään tutkintoon on nykyisessä muodossaan konseptiasteella. Alustavassa palautteessa kritiikki on kohdistunut ohjeistuksen aikajänteeseen: pitäisikö raportointi tuoda suoraan viikkomallille? Toisaalta oman työn analyysitasoina voisivat olla ne asiat, joista oman työn tavoitteet nousevat: päivittäisestä työskentelystä, taktisesta päivittäisestä selviytymisestä tai jostain strategiselta tasolta. Nykyinen malli on rakennettu aiemman kehittelytyön pohjalle (Lagstedt & Kotila 2015). Malli on vapaa jatkokehittelylle ja kirjoittajille voi toimittaa käyttäjäkokeuksia.

PÄIVÄKIRJAMUOTOISEN OPINNÄYTETYÖN MALLI MASTER-TUTKINTOON

Taustaa

Opinnäytetyön tavoitteena on osoittaa valmiudet kehittää omaa työtä ja työyhteisöä. Tämän ohjeen tarkoitus on auttaa tavoitteen dokumentoinnissa. Tältä pohjalta on luonnosteltu päiväkirjamuotoinen opinnäytetyön malli, joka pohjautuu seuraaville reunaehdoille.

- Opinnäytetyöhön liittyvä päiväkirja kattaa 60 työpäivää.
- Kirjallisen työn kokonaispituus tulee olemaan noin 50–80 sivua.
- Aikarajat sovitaan opinnäytetyön käynnistyessä.
- Opetussuunnitelman mukaiset osaamistavoitteet toteutuvat (asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129 § 5).

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteena on, että tutkinnon suorittaneella on

1. laajat ja syvälliset taidot sekä tarvittavat teoreettiset tiedot toimia työelämän kehittäjänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä;
 2. syvällinen kuva omasta ammattialasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmiudet seurata ja eritellä alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehitystä;
 3. valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen;
 4. tarvittava viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön.
- Päiväkirjamuotoinen opinnäyte pohjaa vahvaan tutkimuspäiväkirjaperinteeseen.
 - Päiväkirjamuotoinen opinnäyte mukailee myös autoetnografista ajattelua, jossa kirjoittaja käyttää omia kokemuksiaan ilmiökentän parempaan ymmärtämiseen.

Opinnäytetyön prosessin eteneminen päiväkirjamuotoisessa opinnäytteessä

1 Johdanto

Kuvaa seuraavassa opinnäytetyön aikaväli.

Päiväkirjatyyppisen opinnäytetyön raportointi tapahtuu päivittäisellä työtehtävien ja niiden kehittämisen kuvaamisella sekä viikoittaisella kehitysanalyysillä.

Työtehtävässä tarvittava tietoperusta: keskeiset teoreettiset ja ammatilliset käsitteet, kehitettävän työn sisältö ja yhteys organisaation/yrityksen liiketoimintaan sekä kehittämisessä tarvittava osaaminen. Lisäksi yrityksen ja työympäristön esittely.

2 Nykytilanteen kuvaus

2.1 Oman nykyisen työn analyysi

Kuvailu

Kuuaile työtehtäviäsi, erityisesti niitä, joita on määrä kehittää:

- Tee luettelo erilaisista työtehtävistäsi.
- Kuuaile ja jäsennä, mitä konkreettisesti teet kyseisissä työtehtävissä.

- Tunnista, millaista osaamista työtehtävissäsi tarvitaan.
- Millaisia tietoja tarvitset ymmärtääksesi, mitä teet?
- Millaisia taitoja tarvitset selviytyäksesi työtehtävistäsi?
- Millaista osaamista olet työn tekemisessä hankkinut tai saanut?
- Millaista oman alan erityisosaamista tarvitset työssäsi?
- Kuvaa työsi avainkäsitteet, työn menetelmät ja tiedot sekä osaaminen, jota käytetään työn perustana.
- Miten käytät suullista ja kirjallista viestintää työssäsi?
- Miten joudut käyttämään kielitaitoa työssäsi?
- Miten kehität työtäsi?
 - Miten työsi kehittäminen liittyy kehittämistyöhön työyhteisössäsi?
 - Miten työsi kehittäminen liittyy työpaikkasi strategiseen kehittämiseen?
 - Miksi työsi kehittäminen juuri valitsemallasi tavalla on tärkeää?
 - Mitkä ovat työsi kehittämistä hidastavat ja edistävät tekijät työyhteisössä?

Arviointi

Arvioi, millä tasolla osaamisesi on suhteessa työpaikkasi tai työtehtäväsi osaamisvaatimuksiin? Miten hyvin selviydyt työtehtävistä?

- Toimija / Actor: sinulla on ymmärrys työtehtävästä ja selviydyt siitä itsenäisesti.
- Asiantuntija / Specialist: sinulla on syvälinen ymmärrys työtehtävästä organisaatiosi toimintaympäristössä, kykenet ohjaamaan ja opastamaan muita.
- Kehittäjä / Developer: pystyt kehittämään työtehtävässä vaadittavia toimintamalleja, perustelemaan muutokset esimiehillesi ja viemään kehitystä eteenpäin tiimissäsi/työyhteisössäsi.

Perustele arviosi.

Kehittyminen

- Missä vaiheessa olet ammatillisessa kehittämisessäsi?
- Miten se näkyy toiminnassasi?
- Mihin tulee jatkossa panostaa? Mitä vielä tulee oppia?
- Millaista alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä tunnistat työssäsi.

Perustele näkemyksesi.

2.2 Sidosryhmät työpaikalla

- Kirjaa ylös kaikki mahdolliset sidosryhmät, joita työsi koskettaa jollain tavalla.
- Luokittele sidosryhmät tyyppin mukaan (sisäiset ja ulkoiset sidosryhmät) esim. kumppanit, asiakkaat, organisaatiot, viranomaiset jne.
- Kuvaile sidosryhmät kaaviolla.
- Kuvaile työpaikkasi organisaatio ja asemasi siinä.
- Mitkä sidosryhmien mielipiteet ja intressit ovat keskeisiä työsi kannalta.

- Keiden kanssa teet yhteistyötä työsi kehittämisessä (kollegat, esimies, talon johto, kumppanit tai muut)?
- Mitä konkreettisia toimenpiteitä teet ankkuroidaksesi työsi kehittämistä ja sen tuloksia työyhteisöösi?
 - a. johdon suunnitelmiin ja käytänteisiin
 - b. oman työsi arkeen
 - c. yhteistyöhön kumppaneiden kanssa
 - d. Minkälaisissa ympäristöissä toimit? Minkälaisia tiloja (fyysisiä, virtuaalisia) ja aikoja sinulla on kehittämistyön reflektointiin?
 - Miten aiot levittää tietoa työsi kehittämisestä ja tuloksista?
 - Miten käytät erilaisia viestinnän välineitä; tekstiä, ääntä, kuvaa ja sosiaalista mediaa tulosten levittämiseen?

2.3 Vuorovaikutustaidot työpaikalla

- Minkälaisia vuorovaikutustilanteita työn tekemiseen työtovereiden kanssa liittyy?
- Minkälaisia vuorovaikutustilanteita asiakaspalveluun ja sidosryhmätyöskentelyyn liittyy?
- Minkälaisia haasteita ne tuottavat osaamisesi, perustele arviosi?

3 Päiväkirjaraportointi

Päivittäin:

- Mitä tavoitteita asetat tälle päivälle?
- Kuvaa etukäteen päivän tehtäviä?
- Arvioi päivän päätteeksi, miten päivälle asetetut tavoitteet ja suunnitellut tehtävät toteutuivat?
- Miten arvioit päivän aikana kehittyneitä osaamistasi?

Viikottain:

Lue viikon päätteeksi kuluneen viikon teksti.

- Miten arvioit viikon aikana kehittyneitä osaamistasi?
- Mitä asioita jouduit viikon aikana selvittämään?
- Mitä ongelmia viikon aikana tuli ja miten ratkaisit ne?
- Kirjallisuuteen perustuen pohdi viikon aikana tekemiäsi töitä.
 - Tuo esiin hyviä toimintamalleja, joita kirjallisuudesta löytyy kyseisiin työtehtäviin liittyen ja kerro mitä olisit voinut tehdä toisin.
 - Arvioi vaihtoehtoja ja perustele valitsemasi malli tai tuo esiin vaihtoehtoinen malli, jota tulet noudattamaan jatkossa.

5 Pohdinta

Vertaa aikaisemmin kirjoittamaasi nykytilanteen kuvausta ja päiväkirjaraportoinnissa syntyneitä analyysejä. Arvio sitä (nykytilanteen kuvausta) myös alan ammatti- ja tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta.

- Miten olet kehittynyt?

- Millaisia uusia ratkaisumalleja tai menetelmiä olet löytänyt työhösi?
- Millaista uutta eri alojen tietoa olet joutunut soveltamaan ja yhdistelemään työssäsi?
- Millaisia ennakoimattomia tilanteita jouduit kohtamaan ja miten ratkaisit ne?
- Mitä opit ihmisten johtamisesta?
- Mitä opit työsi kehittämistä?
- Mitä opit työsi kehittämisen menetelmistä?
- Miten kartutat oman alan tietoja ja käytäntöjä vastaamaan yleistä kehitystä.
- Miten kuvaat tehtäväsi asiantuntijaluonnetta?
- Miten kuvaat asiantuntijuutesi kehittymistä/muutosta?
- Mitä opit päiväkirjamuotoisen opinnäytteen kirjoittamisesta?
- Mitä kiinnostavaa uutta opinnäyteyösi aikana huomasit ja mitä hyötyä siitä on tulevaisuudessa? Syntyikö jatkekehitysajatuksia?
- Miten olet pystynyt hyödyntämään työsi analysointia?

Päätelmät

Päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön soveltuvuutta AMK-maisterikoulutukseen on epäilty: jääkö osaamisen tarkastelu pääosin kokemuksellisen tiedon varaan ja tutkimuksen ja kehittämisen lähestymistapojen teoreettinen ymmärtäminen ja menetelmien käyttö sattumanvaraiseksi? On jopa kysytty, estääkö tällainen opinnäytetyön toteutustapa opiskelijan hakeutumisen jatko-opintoihin tutkinnon jälkeen. Näihin kriittisiin kysymyksiin on päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön kehittämisessä kiinnitetty huomiota.

Koko AMK-maisterikoulutuksen pedagogiikka tarvitsee edelleen kehittelyä. Kokemus on osoittanut, että ylemmät korkeakoulututkinnot tarvitsevat oman pedagogisen ajattelumallinsa, joka pohjautuu työelämäpedagogiikkaan. Tällaisessa pedagogisessa toiminnassa yhdistyvät teoreettinen ja kokemuksellinen oppiminen sekä tutkimus- ja kehittämistyö, jossa etsitään tutkimukseen perustuvia selityksiä ja ratkaisuja työn kehittämiseen koulun ja työelämän yhteistyössä. (vrt. Tynjälä 2008; Tynjälä 2010.)

Työelämän tutkimus- ja kehittämishankkeet voivat parhaimmillaan toimia yhteiskehittämisen oppimisympäristöinä, joissa opiskelijat ratkovat työelämän ongelmia. Monipuoliset oppimisympäristöt mahdollistavat eri toimijoiden verkostoitumisen, edistävät opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä ja rakentavat yhteistä viitekehystä työyhteisöissä. AMK-mais-

terikoulutuksen opinnäytetyö tulisikin aloittaa heti opintojen alussa. Yhteistoiminnallisten kehittämisprosessien käynnistäminen ja johtaminen edistävät monella tavalla AMK-maisterikoulutuksen osaamistavoitteiden saavuttamista. (Jämsä 2014; Koivunen, Heikka & Gallen 2015; Jämsä & Vanhanen-Nuutinen 2016.)

Ammattikorkeakoulujen Master-koulutuksen päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön metodologinen perusta on aiemmassa tutkimuspäiväkirjamuotoisessa kirjallisuudessa, etnografisessa tutkimustraditiossa ja yhteistoiminnallisissa kehittämistoiminnan ongelmanratkaisuprosesseissa. Päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön mallin tavoitteena on ollut rakentaa tapa tehdä opinnäytetyö työn kehittämistä aidossa työympäristössä ja aidoissa työtehtävissä, strukturoidussa ja ajallisesti määritellyssä prosessissa. Tässä ympäristössä opiskelija analysoi työtään, sidosryhmiään ja työnsä kehittämistä. Opiskelija kehittää tällöin osaamistaan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisestä.

Oli opinnäyteprosessi minkälainen tahansa, se voi tuottaa hyviä, erinomaisia tai heikotason lopputuloksia. Päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön tekeminen edellyttää ohjausta samalla tavalla kuin minkä tahansa muunkin opinnäytteen tekeminen. Päiväkirjamuotoisessa opinnäytetyön ohjauksessa korostuvat päiväkirjan käyttö tutkimisen ja kehittämisen välineenä sekä työkäytäntöjen tutkimisen ja kehittämisen lähestymistavat ja menetelmät. Näiden opetukseen ja ohjaukseen opettajilla tulisi olla valmiuksia. Päiväkirjamuotoiseen opinnäytetyöhön on myös kehitettävissä digitaalisia sovelluksia työn sujuvaan dokumentointiin. Sovelluksissa tulisi myös olla mahdollisuus aikatauluttaa prosessin vaiheet ja tehtävät.

Lähteet

- Asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129. Luettu, 15.12.2016, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>.
- Engin, M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. International Journal of Qualitative Methods. Luettu 15.12.2016, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940691101000308>.
- Frilander-Paavilainen E-L. (2005). *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gothóni, R. (1993). *Paradise Within Reach: Monasticism And Pilgrimage on Mt Athos*. Helsinki: University Press.
- Hakala J. (2004). *Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille*. Helsinki: Gaudeamus.

- Heikkinen Hannu L.T., de Jong Frank P.C.M. & Vanderlinde Ruben (2016). *What is (Good) Practitioner Research?* Vocations and Learning. DOI 10.1007/s12186-016-9153-8.
- Heinonen J. (2006). *Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1175. Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyrkkänen, U. (2007). *Käsityksistä ajatuksen poluille: Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210.
- Jones, A. & Woolley, J. (2015). *The Email-Diary: A Promising Research Tool for the 21st Century?* (s. 705–721). Qualitative Research Vol. 15(6).
- Jämsä, U. (2014). Kuntoutuksen muutosagentit. Tutkimus työelämälähtöisestä oppimisesta ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa. Acta Universitatis D 1252. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jämsä, U. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2016). Kuntoutuksen ylemmän amk-koulutuksen kehittämishankkeet oppimisen paikkoina. Teoksessa H. Honkanen (toim.), *Tehdään yhdessä ja opitaan toisilta - osallisuus ja yhteistoiminta koulutuksen ja kuntoutuksen kehittämisessä*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. Luettu 13.12.2016, <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-140-1>.
- Kalima, R. (2011). *Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koivunen, K., Heikka, H. & Gallén, T. (2015). Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta sulautuu oppimiseen master-koulutuksessa. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.), *Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä*. ePooki 29/2015.
- Lagstedt, A. & Kotila, H. (2015). *Päiväkirjamuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista* (s. 153–164). Haaga-Heliana julkaisut.
- Nadin, S. & Cassell C. (2006). *The Use of a Research Diary as a Tool for Reflexive Practice. Some Reflections from Management Research*. Qualitative Research in Accounting & Management. Vol. 3, No 3, 208–217.
- Ramstadt, E. & Alasoini, T. (toim.) (2007). *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa*. Tykes.
- Rissanen, P. (2015). Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 88/2015 - URN:ISSN:0358-089X.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Stenvall K. (1999). *Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa*. OPM. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta*. Tampere University Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at Workplace. *Educational Research Review*, 3 (2). 130–154.

- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Valli, H. (2010). Hankekirjoittaminen opinnäytetyössä opiskelijan kokemuksellisen prosessina. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hankekirjoittaminen* (s. 297–314). Haaga-Helia Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint.

Oppimista ja osaamista eurooppalaisessa Master-yhteistyössä



Päivi Huotari

Johdanto

■ Tehokas koulutukseen investointi on tärkeää niukassa taloudellisessa tilanteessa, sillä korkealaatuinen koulutus ja osaavat valmistuneet ovat taloudellisen kehityksen ja kilpailukyvyn päätekijöitä. Ne luovat kasvupotentiaalia, vahvistavat innovaatiotoimintaa ja auttavat ehkäisemään tulevaisuuden kriisien syntymistä. (Education and Training 2020, 2012.)

Ylemmällä ammattikorkeakoulutuksella on Suomen korkeakoulujärjestelmässä tärkeä rooli kasvupotentiaalin ja kilpailukyvyn vahvistamisessa. Master-tason koulutuksen pedagogisissa valinnoissa onkin tärkeä korostaa uudistumis- ja innovaatiokyvykkyyttä ja niiden johtamista. Sosiaali- ja terveysalan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus vastaa osaltaan sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen (sote-uudistus) tuottamaan sosiaali- ja terveysjohtamisen osaamishaasteeseen. Historiallisesti ja poliittisesti latautunut rakenteellinen, monimutkainen muutos luo vaateen vahvalle, uudistavalle johtamisella.

Sote-uudistuksessa alan johtajilta edellytetään kykyä johtaa henkilöistö uudistamaan toimintaa yhä kompleksisemmassa toimintaympäristössä. Laaja, rakenteellinen muutos voi jättää toiminta- ja organisaatiokulttuurin myös muuttumattomaksi, joten kulttuurin muuttumiseen tarvitaan rakenteellisen muutoksen rinnalle erilaista ja laajamittaista uutta lähestymistapaa ja ajattelua tavasta tehdä työtä (Hunter, Erskine, Small, McGovern, Hicks, Whitty & Lugsden 2015, 17). Rakenteellisen muutoksen onnistumisessa tehokkaalla sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden johtamisella onkin ratkaiseva rooli (Cooke & Bartram, 2015).

Yksi keskeinen keino oman toimialan toiminnan kriittiseen tarkasteluun ja uudistamiseen on koulutuksen kansainvälistäminen. Euroopassa korkeakoulutuksen kansainvälistäminen on ollut kiinteä osa Bolognan

prosessia, jonka perimmäinen tavoite on luoda yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2020 mennessä. Prosessi on luonut hyödyllisen viitekehyksen kansainväliseen yhteistyöhön myös sosiaali- ja terveysalan Master-tason (ylempi ammattikorkeakoulu ja eurooppalainen Master-koulutus) koulutuksen kehittämisessä.

Kansainvälinen oppimisympäristö edistää opiskelijoiden osaamistason saamista eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF) ja kansallisen tutkintojen viitekehyksen (NQF) tasolle. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat ovat pääsääntöisesti perheellisiä ja kokopäivätyössä käyviä osa-aikaisia opiskelijoita. Kansainvälisen opiskelijavaihdon (kolme kuukautta) sovittaminen omaan työ- ja elämäntilanteeseen on usein hankalaa.

Tässä artikkelissa esitellään Erasmus Intensive Programme rahoituksella toteutetun Human Resource and Knowledge Management in Social and Health Care (HRM IP) -hankkeen sekä Erasmus LLP:n Development of Culture and Quality of Care – Master’s Degree Programmes Enhancing Social and Health Care Management Competencies (CareMan) -hankkeen moduuleihin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia kansainvälisestä oppimisympäristöstä ja sen tuottamasta osaamisen kehittymisestä. Artikkelin aineistona ovat HRM IP -intensiiviviikkojen ja CareMan-hankkeen moduulien palautekyselyt.

Hankkeet mahdollistivat kansainvälisen liikkuvuuden, jota toteutettiin kansainvälisinä intensiiviviikkoina. Viikot tarjosivat oivan mahdollisuuden Master-tason opiskelijoiden kansainväliseen ja yhteisölliseen oppimiseen, jossa lähtökohtana olivat aidot työelämän johtamis- ja kehittämishaasteet sekä osallistavat menetelmät.

Intensiiviviikot – palaute oppimisesta ja käytetyistä oppimismenetelmistä

HRM IP- ja CareMan -hankkeiden suunnittelusta vastasivat viisi eurooppalaista korkeakoulua. Lahden ammattikorkeakoulu toimi molemmissa hallinnollisena ja akateemisena koordinaattorina. Muut osallistuvat korkeakoulut olivat Charles University (Tšekin tasavalta), University of Evora (Portugali), Edinburgh Napier University (Skotlanti) ja Hämeen ammattikorkeakoulu. HRM IP -hanke toteutui vuosina 2012–2014 ja CareMan-hanke sen jatkona 2013–2016. Monialaista ja monitieteistä lä-

hestymistapaa edustavat HRM IP- ja CareMan -hankkeet toivat yhteen sosiaali-, terveys-, ja liiketalouden Master-tason opiskelijoita ja opettajia.

HRM IP -hanke toteutui kolme kertaa. Sen tavoitteena oli luoda sosiaali- ja terveysalan Master-tutkinnon suorittaneita osaajia, joilla oli teoreettista ja käytännön taitoa ja osaamista johtaa ja kehittää henkilöstövoimavarojen johtamista julkisella, yksityisellä ja kolmannella sektorilla asiakaspalvelun laadun turvaamiseksi. HRM IP -hankkeen toisena tavoitteena oli vastata tulevaisuuden haasteisiin kehittämällä osallistuvien korkeakoulujen opetussuunnitelmia eurooppalaisessa yhteistyössä. HRM IP -hankkeeseen sisältyi viisi teemaa: diversiteettijohtaminen, osaamisen johtaminen, ihmisten johtaminen oppivassa organisaatiossa, monikulttuurinen työyhteisö ja henkilöstöjohtamisen tulevaisuus. Hankkeen kaksi viikkoiset intensiivijaksot toteutettiin vuorovuosin kolmessa eri maassa (Suomi, Portugali ja Tšekin tasavalta), jotta eri korkeakoulujen opiskelijat saisivat tasavertaisen mahdollisuuden lyhytkestoiseen opiskelijaliikkuvuuteen.

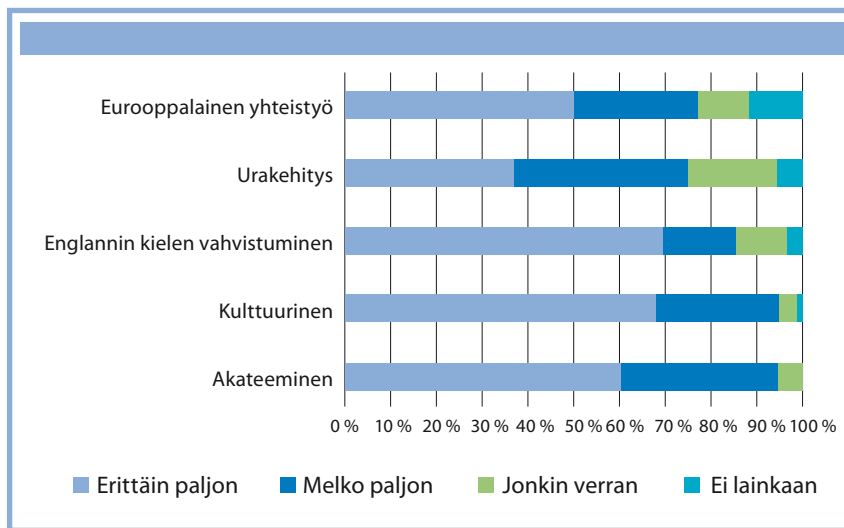
HRM IP -yhteistyöhön osallistuneet korkeakoulut hakivat ja saivat Euroopan unionin Erasmus Life Long Learning -ohjelmasta rahoitetun CareMan-tutkimus- ja kehittämishankkeen, jonka tavoitteena oli pilotoida viiden eurooppalaisen korkeakoulun sosiaali- ja terveysalan johtamisen ylemmän korkeakoulutuksen yhteistutkintoa. Hankkeessa tuotetut kolme yhteistä sosiaali- ja terveysjohtamisen moduulia perustuivat laajan tutkimusosioon, jossa tarkasteltiin organisaatiokulttuuria, laadun parantamista ja johtamista ideaalin hoivan toteutumisessa.

Lisäksi hankkeessa toteutettiin osallistuvien korkeakoulujen sosiaali- ja/tai terveysalan johtamisen Master-koulutusten opetussuunnitelmanalyysi, jonka tavoitteena oli löytää yhteistutkinnon kehittämistä varten opetussuunnitelmien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet. Tutkimustulosten ja kaikkien osallistuvien korkeakoulujen opetussuunnitelmien analysoinnin perusteella hankkeessa tuotettiin kolme kymmenen opintopisteen moduulia: Human Resource and Knowledge Management, Quality Management ja Intercultural Management. Jokaisella moduulilla oli vastuukorkeakoulu, ja kokonaisuuden koordinoinnista vastasi Lahden ammattikorkeakoulu. Moduulit toteutuivat lukuvuosina 2014–2015 ja 2015–2016. Ensimmäiseen ja kolmanteen moduuliin sisältyivät myös viikon mittaiset intensiivijaksot, joista ensimmäistä isännöi Lahden ammattikorkeakoulu ja jälkimmäistä Charles University.

Opiskelijoiden oppimista kartoittava ja tässä artikkelissa hyödynnettävä palauteaineisto koostuu jokaisen HRM IP -hankkeessa toteutetun kaksiviikkoisen intensiivijakson jälkeen toteutetusta kyselystä (sähköinen palautelomake Webropol), johon vastasi yhteensä 101 opiskelijaa. Toinen artikkelissa hyödynnettävä aineisto koostuu CareMan-hankkeessa toteutetun kolmen moduulin palautteesta, joka kerättiin jokaiseen moduuliin liittyvällä kohderyhmähaastattelulla. Haastatteluihin osallistui yhteensä 26 opiskelijaa (Matthews-Smith & Afseth, 2016, 39). CareMan-hankkeen aineiston käsittelystä ja analysoinnista vastasi Edinburgh Napier yliopisto.

Kansainvälinen oppimisympäristö – opiskelija oman osaamisen ja oppimisen määrittäjänä

Palautekyselyn mukaan opiskelijoiden kansainväliseen yhteisopetukseen osallistumista motivoivat eniten englannin kielen vahvistuminen sekä akateemiset ja kulttuuriset oppimistavoitteet. Myös eurooppalainen yhteistyö ja urakehitys olivat vahva motivaatio koulutukseen osallistumiseen. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Kansainväliseen yhteisopetukseen osallistumisen motivaatio (n= 101).

Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella eurooppalainen yhteisopetus ja oppiminen nähtiin tehokkaana ja hyvänä tapana teoreettisen ja ammatillisen johtamisaamisen kehittämiseen. Opiskelijoiden mukaan

erityisesti monikulttuurinen ja kansainvälinen oppimisympäristö ja muiden maiden opiskelijoiden ja opettajien mukanaolo oli oppimisen kannalta hyödyllistä ja tehokasta. Jo pelkästään monikulttuurinen ryhmä loi mahdollisuuden oppia ihmisten johtamista, diversiteettijohtamista, monikulttuurisessa työympäristössä toimimista, tiimityötä ja erityisesti kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja.

Pedagogiset ratkaisut auttoivat opiskelijoita vertaamaan oman maansa ja organisaationsa käytäntöjä muiden maiden ja niiden organisaatioiden käytäntöihin. Vertailun ja lähdeaineiston perusteella opiskelijoilla oli myös mahdollisuus luoda kehittämistavoitteita ja toimenpiteitä omaan työhönsä. Yhteisen koulutuksen aikana he saivat eurooppalaisen lähestymistavan sosiaali- ja terveysalan ajankohtaisiin johtamisen teemoihin.

I think there were a number of really good bits in the module. I liked meeting people from other countries and talking to them about their practice areas. Some of the seminars and visits were really useful. Learning new theory and then applying it to real life situations was great for me.

Kohderyhmä 3

HRM IP -hankkeen intensiiviviikkoihin osallistuneet opiskelijat olivat saavuttaneet intensiiviviikoille asetetut akateemiset ja oppimistavoitteet erittäin hyvin tai hyvin (95 %) ja henkilökohtaiset tavoitteet erittäin hyvin tai hyvin (97 %). CareMan-hankkeen osalta oppimistavoitteiden saavuttaminen oli haastavampaa laajempien moduulien ja virtuaaliopetuksen laajuuden takia. Lisäksi moduuleissa painottui enemmän itsenäinen työskentely ja kirjalliset oppimistehtävät. Kokonaisuutena opiskelijoiden kokemukset painottuvat intensiiviviikkojen ja moduulien hyödyllisyyteen.

Intensiiviviikoilla opiskelijat työskentelivät monikansallisissa ryhmissä, minkä he kokivat haastavana. Ryhmän oppimistehtävien tulosten valmistuttua monikulttuurisessa ryhmässä työskentely nähtiin kuitenkin yhtenä tärkeimpänä osaamista kehittävänä asiana. Palautteen perusteella opiskelijat tunnistivat kulttuurisen ja maidensa historiaan liittyvän monimuotoisuuden ryhmässään. He pystyivät myös tunnistamaan oman ammatillisen profiilinsa mukaisesti sosiaali- ja terveysalaa koskevia yhteiseurooppalaisia haasteita sekä ottamaan huomioon eri maiden osallistujien ratkaisuja näihin haasteisiin.

Palautteen mukaan intensiiviviikoilla kansainvälisessä ryhmässä toteutettu ryhmätyö edisti englannin kielen vuorovaikutustaitoja ja johtamis-

terminologian oppimista. Jokainen ryhmä esitteli tuloksensa muille ja sai kansainvälisen opettajaryhmän kollektiivisen palautteen esityksen jälkeen. Opiskelijat kokivat opettajaryhmän palautteen ja siitä oppimisen arvokkaana. Heidän mukaansa yhteisopetuksen arvokkainta antia oli opiskelu kansainvälisessä ryhmässä. Intensiiviviikkojen aikana tapahtunut oppiminen ja saatu tiedon määrä olisi kuitenkin opiskelijoiden mukaan edellyttänyt enemmän aikaa, jotta opitun merkitys olisi kyetty ymmärtämään ja sitomaan omaan työhön ja muun oppimisen kontekstiin.

Opiskelijoiden mukaan intensiiviviikot olivat olennainen osa monikulttuurista oppimisen prosessia. Viikot asettivat opiskelijat moneen eri rooliin: opiskelija, kollega, vertaisoppija ja -arvioija, opettaja, tiedonhakija ja -jakaja sekä omien osaamistavoitteiden määrittäjä. Erilaiset suunnitelut ja spontaanit sosiaaliset aktiviteetit intensiiviviikkojen aikana tuottivat ystävyyden- ja ammatillisia suhteita ja yhteyksiä.

Kyselyn tulosten mukaan kansainvälisessä opiskelijaryhmässä pelkkä virtuaaliopetus ja virtuaaliset ryhmät eivät edistä kansainvälisyysosaamista ja erilaisten kulttuurien tunnistamista osana organisaation johtamista samassa mittakaavassa kuin kasvokkain tapahtuva oppiminen. Yhden moduulin toteutus kokonaan virtuaalisesti rajoitti opiskelijoiden vuorovaikutuksen lähes minimiin. Se, että osa opiskelijoista ei osallistunut ja sitoutunut virtuaaliseen vuorovaikutukseen aiheutti aktiivisissa opiskelijoissa turhautumista.

Kansainvälisessä useamman korkeakoulun yhteisesti toteuttamassa moduulissa on olennaista, että yhteinen virtuaalinen oppimisalusta on ajoissa opiskelijoiden saatavilla. Osa opiskelijoista toivoi selkeämpää virtuaalioppimisen ”reittikarttaa”, jossa olisi ollut selkeämmin esillä moduuliin liittyvä informaatio (tavoitteet, materiaali ja moduulin arviointikriteerit). Moodle-pohjaisessa oppimisalusta Repussa oli informaatiota moduulin sisällöstä, tavoitteista ja arvioinnista, mutta osalla opiskelijoista virtuaaliympäristössä oppiminen ja Repun käyttöaktiivisuus oli heikompaa kuin muilla. Tässä oli nähtävissä opiskelijan oman korkeakoulun aktiivisuus ja toimintatapa virtuaalioppimisessa.

Opiskelijoiden erilaisuus käytännön kokemuksen, ongelmanratkaisukyvyyn, virtuaalioppimisen ja englannin kielen taidon suhteen edellyttää opettajilta niiden huomioon ottamista ja tukea. Osa opiskelijoista olikin huolissaan siitä, arvioidaanko moduulissa heidän teoreettista ja ammatillista osaamistaan englannin kielen tason perusteella. Suurimmalla osalla moduuleihin osallistuvista opiskelijoille englanti oli toinen tai kolmas kie-

li, mikä koettiin haasteeksi oppimisympäristön, oppimateriaalin ja erilaisen tehtävien loppuunsaattamisessa.

Johtopäätökset

Sosiaali- ja terveyspalveluja koskeva paine kustannusten vähentämiseen ja kustannustehokkaiden, laadukkaiden ja vaikuttavien palvelujen ylläpitämiseen sekä sosiaali- ja terveysalaa koskeva laaja rakenteellinen uudistus haastavat korkeakoulut luomaan oppimisen puitteet osaaville ja uudistaville johtajille. Oppimista ja tiedolla johtamista ei usein aseteta rakenteellisen uudistamisen ja muutoksen strategiseen keskiöön, mutta tehokkaassa sosiaali- ja terveyspalvelujen uudistamisessa tarvitaan kuitenkin oppimista ja tiedolla johtamista yli organisaatio-, ammatti- ja tiederajojen (Williams, 2012).

Organisaatiokulttuuri- ja monikulttuurisuusosaaminen ovat muutoksen keskiössä, sillä myös sosiaali- ja terveysalan työyhteisöt ovat aiempaa monikulttuurisempia. HRM IP -hankkeen intensiiviviikot ja CareMan-hankkeen kolme moduulia tarjosivat osallistujille tärkeän kansainvälisen oppimisympäristön. Suurin osa opiskelijoista oli kokopäiväisesti työskenteleviä ja osa-aikaisesti opiskelevia. Osallistujien työtausta erilaisissa sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa loi yhdessä monivivahtaisen ja reaaliaikaisen oppimis- ja sovellusalan osana intensiiviviikkoja ja moduuleja. HRM IP- ja CareMan-hankkeet olivat joustava ja tehokas tapa kansainvälistää osa-aikaisesti opiskelevia ja kokopäivätoissa olevia Master-tason opiskelijoita.

Intensiiviviikkojen pedagogisissa ratkaisuissa korostui monikulttuurinen, yhteisöllinen työskentely, jolla vastattiin työelämässä yhdessä tunnistettuihin haasteisiin. Opiskelijat oppivat toisiltaan ja hakivat ratkaisuja tutkimuksista ja muusta lähteaineistoista. Työelämälähtöinen, yhteinen oppimishaaste antoi kansainvälisen ja omaa koulutusta laajemman alustan oppimiselle. Pedagogiset valinnat ja monikulttuuriset, kansainväliset ryhmät mahdollistivat monipuoliset oppimisen metodit. Vertaisoppiminen ja -arviointi auttoi opiskelijoita määrittämään oman osaamisen kehittämistavoitteita, tunnistamaan omien ammatillisten profiliensa eroja verrattuna muiden maiden osallistujien profileihin, tunnistamaan sosiaali- ja terveysalaa koskevia yhteiseurooppalaisia haasteita sekä kuulemaan eri maiden ratkaisuja näihin haasteisiin.

Virtuaaliopetus, itsenäinen työskentely ja kirjalliset tehtävät eivät opiskelijoiden mukaan antaneet yhtä rikasta oppimiskokemusta kuin intensiiviviikot. Osallistujat pääsivät intensiiviviikkojen aikana opettamaan toinen toistaan oman maansa ja sen organisaatioiden sosiaali- ja terveysalan johtamisen käytänteistä. Tämän myötä eri maista tulevat opiskelijat kokivat roolimutoksen oppijasta kollegaksi, vertaisarvioijaksi, opettajaksi ja oman maansa sosiaali- ja terveysalan asiantuntijaksi. Virtuaaliopetus ja virtuaaliset ryhmät eivät palautteen mukaan samassa määrin edistä kansainvälisyysosaamista ja erilaisten kulttuurien tuntemusta.

Myös osallistuville opettajille kuuden vuoden yhteistyö oli hedelmällinen ja tuloksellinen. Yhteistyö osoittautui tehokkaaksi tavaksi kehittää Master-pedagogiikkaa. Eri maista ja kulttuuritaustasta tulevia oppijoita yhdistävä oppimisympäristö luo monipuolisen oppimismahdollisuuden sosiaali- ja terveysalan johtamisosaamiselle. Yhteinen oppimisympäristö tarjoaa teoreettista, akateemista taustaa ja ymmärrystä muutokselle ja sen johtamiselle. Yhteistä oppimisympäristöä voidaan myös hyödyntää ja soveltaa reaaliaikaisesti käytännön johtamistyössä. Tämä on sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmän kehittämisessä tärkeämpää kuin koskaan aiemmin.

Lähteet

- Education and Training 2020. Council Conclusions of 26 November 2012 on Education and Training in Europe 2020 – The Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs. Luettu 14.2.2017, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(02)&from=EN).
- Cooke F. L. & Bartram, T. (2015). *Guest Editors' Introduction: Human Resource Management in Health Care and Elderly Care: Current Challenges and Toward a Research Agenda*. *Human Resource Management* 54 (5), 711–735.
- Hunter, D. J., Erskine, J., Small, A., McGovern, T., Hicks, C., Whitty, P. & Lugsden, E. (2015). Doing Transformational Change in the English NHS in the Context of “Big bang” Redorganisation. Findings from the North East Transformation System. *Journal of Health Organization and Management* 29 (1), 10–24.
- Matthews-Smith, G. & Afseth, J. (2016). Evaluation. Teoksessa Z. Havrdová, G. Matthews-Smith & P. Huotari (toim.), *Developing Cross-Cultural Competencies in Health and Social Care Management. Learning from Research and Experience of Five EU Universities* (s. 9–14). Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Williams, P. M. (2012). Integration of Health and Social Care: A Case of Learning and Knowledge Management. *Health and Social Care in the Community* 20 (5), 550–560.

Kokemuksesta teoriaan – Työelämäkytkös AMK-maisteripedagogiikan ytimessä



Annukka Tapani ja Merja Sinkkonen

Johdanto

■ Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot antavat alemman AMK-tutkinnon suorittaneille mahdollisuuden työelämässä hankitun kokemuksen jälkeen syventää ammatillista osaamistaan. Ne ovat profiililtaan työelämän kehittämiseen tähtääviä tutkintoja, jotka lähtevät työelämän tarpeista ja niitä toteutetaan läheisessä yhteydessä työelämään. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä esitti vuonna 2015 tutkintomäärän kaksinkertaistamista, jonka mukaan ylempien ammattikorkeakoulujen tutkintotavoitteeksi asetettiin 4 500 tutkintoa vuonna 2020. (Suomi osaamisen kasvu-uralle 2015, 83–84.) AMK-maisteritutkinto on siis vakiinnuttamassa ja laajentamassa asemaansa Suomessa, tunnettuus on kuitenkin edelleen haaste. Tosin tältä osin tilanne on helpottumassa, kun AMK-maistereiden määrä työelämässä lisääntyy.

Suomen koulutusjärjestelmä ei tunne koulutuksellisia umpikujia ja AMK-maisteriopinnot mahdollistavatkin AMK-tutkinnon suorittaneiden tiedon ja osaamisen syventämisen toisaalta jo olemassa olevan korkeakoulututkinnon ja toisaalta hankitun työkokemuksen perusteella. Omaleimaisista AMK-maisteriopinnoille onkin se, että teoriaa voidaan – opiskelijoilla jo olevan alan työkokemuksen vuoksi – lähestyä käytännön kautta.

Tämä haastaa opettajat löytämään uusia pedagogisia toimintamalleja, jolloin myös opettajan rooli muuttuu perinteistä ”tiedon kaatajasta” kohti oppimisen mahdollistajaa ja oppimistilaisuuksien näkijää ja ymmärtäjää (Sinkkonen & Tapani 2015). Analysoimme ja tutkimme tässä artikkelissa sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajat käyttävät opettaessaan ja ohjattaessaan ammattikorkeakoulun maisteriopiskelijoita. Olemme tarkastelleet aihetta Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) AMK-maisteriopinto-

jen opettajille suunnatun sähköpostikyselyn vastauksien kautta. Selvitimme kyselyssä opettajien kokemuksia ja havaintoja AMK-maisteriopetuksesta.

Viitekehyksenä korkeakoulupedagogiikka

Artikkelimme viitekehyksen muodostaa korkeakoulupedagogiikan ominaispiirteiden pohdinta kirjallisuuden valossa. Taulukkoon 1 olemme koonneet muutamia näkökulmia, jotka ovat luonteenomaisia ammattikorkeakoulupedagogiikalle, AMK-maisteritutkinnoissa toteuttavalle pedagogiikalle ja yliopistopedagogiikalle.

AMK	AMK maisteri	Yliopisto
Lakisääteinen pohja: opetus, TKI ja alueellinen kehittämistyö → mosaikkimaisuus (kolmen tehtävän vaade)	Asetuksen mukaan tavoitteena on, että opiskelija saa laajat ja syvälliset tiedot sekä tarvittavat teoreettiset tiedot toimia työelämän kehittäjänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä	Asetuksen mukaan yliopistotutkinnon tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet
Arjessa korostuvat: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppimisympäristöt ▪ Projektioppiminen ▪ Työelämäyhteistyö ▪ Hanketoiminta 	Asiantuntijuuden kehittäminen Työelämän kehittämisen Opinnäytetyö keskiössä	Yliopistopedagogiikka: korkeinta opetusta tarjoava ja tutkimusta tekevä institutio ja kasvatusta ja ohjaamista kuvaava pedagogiikka
Ei yhtä valtavirtaa		
Kollektiivisuus, yhteisöllisyyden kerroksellisuus, yhdessä tekeminen, moniammatillisuus	Käyttöteoria/julkiteoria Sulautuva opetus (blended learning)	Tutkimukseen perustuva opetus Tutkimalla oppiminen Kriittisyyden ihanne Sivistys Jatkuva oppiminen
Ammatin tieteellinen hallinta	Tutkiva kehittäminen Innovaatiopedagogiikka	Opettamalla oppiminen Tutkijat opettajina
Työelämän trendien aiheuttama ongelmallisuus: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geneerinen työelämäosaaminen vs. erityisosaaminen ▪ Globaali vs. paikallinen toimintaympäristö ▪ Yhteisöllisyys vs. Yksilölliset tavoitteet työn tekemisessä 	Osallistava pedagogiikka Elinikäinen oppiminen Tiimityöskentely Verkostot ja verkostoituminen	Opettaminen osana yliopistoinstituution muutosta ja yhteiskunnallisen vallan prosesseja Haasteena nostaa opetuksen arvostus tutkimustyön arvostuksen rinnalle

Taulukko 1. Tutkintojen tavoitteet ja pedagogiset ratkaisut (AMK: Kotila ja Mäki 2012; Kotila ja Mäki 2006; Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen ja Väänänen 2012; Savonmäki 2007. YAMK: Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014; Levonen 2007, Hopia, Pirkola & Liimatainen 2008; Ojala & Ahola 2008; Töytäri 2012; Sinkkonen & Tapani 2016. YO: Asetus 1039/2013; Poikela & Öystilä 2003, 11-13; Kivimäki & Kinnunen & Löytty 2006; Poikela & Poikela 2008; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009).

Aineiston kuvaus

Artikkelin empiirinen aineisto on kerätty Tampereen ammattikorkeakoulun opettajilta, jotka toimivat AMK-maisteriopintojen vastuopettajina tai opettavat AMK-maisteriopintojen yhteisiä opintoja. TAMKissa oli vuonna 2016 kaikkiaan 19 AMK-maisteritutkintoa, joista viisi oli englanninkielisiä. Vastuopettajia oli kaikkiaan 17 ja muita ylemmän tutkinnon yhteisiä aineita opettajavia opettajia 22.

Aineisto kerättiin sähköpostikyselyllä (n=39) ja vastauksia saatiin 15. Opettajilta kysyttiin heidän pedagogisista ratkaisuksistaan, kehittämis-havainnoistaan sekä näkökulmaa siihen, mikä erottaa AMK-maisteripedagogiikan AMK-pedagogiikasta. Aineisto kerättiin vuoden 2016 kesä-elokuun aikana. Vastaamiseen ei annettu muuta ohjeistusta kuin, että vastaaja sai kertoa vapaamuotoisesti ajatuksistaan, nimettömänä ja anonymisti. Kaikki vastaukset palautuivat sähköpostilla. Esittelemme seuraavaksi aineistosta saatuja tuloksia.

Kyselytutkimuksen tulokset

Pedagogiset käytänteet: keskiössä yhteistoiminnallinen oivaltaminen

Vastaajat kuvasivat erikseen opettajan ja opiskelijoiden roolia pedagogisten käytänteiden rakentumisessa. Kuvauksien mukaan opettajan tehtävä on antaa haastavista asioista aihioita, joita opiskelijat pohtivat ryhmissä. Opettajaa luonnehdittiin vastauksissa ohjaajaksi, valmentajaksi, suunnan kanavoijaksi ja mahdollistajaksi; fasilitoijaksi. Opettaja ohjaa ja luo tarvittaessa raamit opiskelijoiden työskentelylle. Näin opiskelijalle syntyy turvallisuuden tunne ja luottamus suhteessa oppimiseen. Oppimisen menetelminä käytetään mm. luentoa, keskustelua, tehtävänantoa ja tulosten läpikäyntiä yhdessä opiskelijoiden kanssa

Opettajan ja opiskelijan suhdetta kuvattiin tasaväkiseksi, aktiiviseksi ja yhdessä tietoa tuottavaksi. Myös yhteisopettajuus saa kannatusta pedagogisena ratkaisuna: kyselyn mukaan useampi opettaja antaa opiskelijalle ideoita kehittämishankkeen suuntaamiseen. Opiskelija kuulee useita erilaisia näkökantoja ja myös työn ohjaaja saa hyödyllisiä vinkkejä. Tämän todetaan olevan tiimiopettajuudesta saatava hyöty parhaimmillaan.

Opiskelijan rooli pedagogisten käytänteiden rakentumisessa liittyy yhteistoiminnallisuuteen suhteessa vertaisiin ja opettajaan. Yhteistoiminnan hyötynä mainittiin mm. eri asioista yhteisesti muodostetut oivallukset. Opiskelijat tuottavat tiimeissä sisältöjä, jolloin kokemusten vaihto vuorovaikutuksessa sekä yhteistoiminnallinen oivaltaminen on tärkeää. Vastaajien mukaan opiskelijoille annetaan vastuuta ja heillä on intoa uuden oppimiseen. Opiskelijat pystyvät myös soveltamaan oppimaansa omaan työhönsä.

AMK-maisteripedagogiikan erityispiirteitä: kehittävä ote käytännöstä teoriaan

Opettajien vastausten perusteella AMK-maisteripedagogiikan erityispiirteet voidaan kiinnittää neljään näkökulmaan: Opettajan tehtävään suhteessa opittaviin asioihin, opiskelijoiden kokemustaustan huomioimiseen sekä työelämäkytkökseen. Neljännen esiin nousseen näkökulman mukaan AMK-pedagogiikasta erottuvaa erityistä AMK-maisteripedagogiikkaa ei koeta olevan.

Kyselyn opettajat näyttävät kokevan, että AMK-maisteriopintojen opettajan tulee todella hallita opetettava asia ja olla aihealueen kokonaisuuksia hallitseva asiantuntija. Opettajalta vaaditaan kehittävää otetta, uusiutumista ja oman osaamisen päivittämistä. AMK-maisteriopinnoissa opetettavat asiat ovat vaikeampia ja monimutkaisempia kuin AMK-opinnoissa. Opetuksessa edetään käytännöstä teoriaan ja opiskelijoilta pitää vaatia syvällisempää ja laajempaa osaamista. Tähän ajatukseen sopii esimerkiksi vastaajien kuvaama valmennus-opetus-menetelmä. Valmennus-opetus-menetelmässä huomioidaan opiskelijoiden tarve ajankäytön maksimoinnille, mutta myös vertaisoppimisen merkityksellisyys. Opetuksessa käytetään osallistavia menetelmiä, opintojen vaatimustaso huomioiden.

Opiskelijoiden kokemustausta ja kyky kehittää tulevaisuuden työelämää määrittää pedagogiikkaa. AMK-maisteriopetusta luonnehtiikin aikuispedagogiikka. Kaikki vastaajat nostivat esiin joko työkokemuksen, työelämäkytköksen, työkokemuksen hyödyntämisen tai työhön liittyvän tutkimuksellisen kehittämisen. Opiskelijoiden tavoitteet ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, mutta silti pedagogiikassa halutaan korostaa toisilta ja toisten kanssa oppimista.

Työelämäkytkös on keskeistä AMK-maisteripedagogiikassa. Oleellista on myös työelämän TKI-sidos; työelämän ja työyhteisöjen tutkiva kehittä-

täminen. AMK-maisteriopiskelijoilla on työelämäkokemusta ja ylipäätään elämäkokemusta, siksi opetuksessa onkin huomioitava jatkuva reflektio opiskelijoiden kokemustaan. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että eroja AMK- ja AMK-maisteripedagogiikassa ei ole. Oppimiskäsitys taustalla on sama. Ylipäätään AMK- ja AMK-maisteriopetuksessa nähdään olevan paljon samaa ja vertailuasetelmaa ei nähty relevanttina.

Kehittämistarpeet: AMK-maisteripedagogiikan terävöittäminen yhdessä pohtien

Aineistosta nousi esille kolme keskeistä kehittämisen teemaa: pedagogiikan edelleen kehittäminen, yhteistyö työelämän ja kansainvälisten kumppanien kanssa sekä opettajien toimintatapojen kehittäminen.

Keskeinen pedagogiikkaan liittyvä toivomus on pysähtyä miettimään, mikä on pedagogisen toiminnan perustalla ja taustalla. Vastausten perusteella opettajan toimiminen valmentajan roolissa nähdään taiteiluna teorian ja soveltamisen välillä. Myös verkkopedagogiikan kehittämiseksi on vastausten mukaan tarvetta nimenomaan AMK-maisteripedagogiikan viitekehyksessä.

Vastausten mukaan kehittämistarvetta nähdään myös kansainvälisen yhteistyön lisäämisessä sekä moniammatillisuuden edistämisessä. Erityisesti kaivattiin AMK-maisteriopiskelijoiden yhteisiä opintojaksoja, joissa työstettävät caset tulevat opiskelijoiden työpaikoilta tai yrityksistä. Myös opettajien resurssisuunnittelussa, prosessien selkiyttämisessä ja tasavertaisuudessa nähdään vastusten mukaan olevan tarvetta kehittämiseksi. Yliopettajille toivotaan aineistossa yhteistä foorumia ja tiimeissä toimimista opiskelijaryhmiä valmennettaessa.

Pohdinta

Tämän artikkelin tarkoituksena oli tutkia, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajat käyttävät opettaessaan ja ohjatessaan ammattikorkeakoulun maisteriopiskelijoita. Kimmo Mäki (2012) esittää ammattikorkeakoulupedagogiikan toteutusvaihtoehtoksi siirtymistä opetuskeskeisestä kulttuurista oppimiskäsityskeskisempään kulttuuriin. Näin opettajan työtä jäsennettäisiin erilaisten työroolien kautta, jolloin voitaisiin palata peruskysymyksen siitä, mitä oppimisella tavoitellaan ja miten työelämä ja oppiminen on kytketty toisiinsa. Tämä ajatus voisi vielä entisestään

korostua AMK-maisteripedagogiikassa ja koulutusryhmien monialaisuuden hyödyntämisessä.

Näkökulma opettajasta työelämän asiantuntijana saa vastakaikua opiskelijoilta, joilla on jatkuva kontakti työelämään ja sen kehittämistarpeisiin. Oppimisen tavoitteet kumpuavat työelämän tarpeista ja kehittämisestä, joten työelämä ja oppiminen ovat luontevasti kytköksissä toisiinsa. Myös se, mitä oppimisella tavoitellaan, voidaan kartoittaa opiskelijoiden omien ja työelämän kehittämistarpeiden kautta. Pohdinnan, suorastaan pysähtymisen arvoinen kysymys onkin, mitä oppimisella AMK-maisterikoulutuksessa tavoitellaan?

Kyselyn tulokset antavat viitteitä siitä, että ammatillinen kasvu erityisosaajaksi tapahtuu hyödyntämällä vahvasti opiskelijan taustaa ja työelämäkytköstä. Yksittäisten työelämähavaintojen sijaan voitaisiin painottaa vielä enemmän ”käytännöstä teoriaan” ja ”reflektiiviseksi osaajaksi” näkökulmia. Tämä voisi myös edistää AMK-maisteripedagogiikan laaja-alaisuutta, jolloin se ei kehittäisi ja palvelisi ainoastaan yhtä työyhteisöä. Voidaanko AMK-maisteripedagogiikan ytimeä löytää jotain, joka on sille ominaista ja silmiinpistävää? Oleellista on löytää mahdollisen työpaikan vaihdoksen jälkeenkin tunnistettavaa ja siirrettävää metaosaamista.

Niin opettajan, opiskelijan kuin työelämänkin tuottama kokemus on vastauksissa isossa roolissa, minkä vuoksi ehdotuksemme ydin on kokemuksellisen pedagogiikan systemaattinen hyödyntäminen AMK-maisteriopetuksessa. Kokemuksellisuuden hyödyntäminen hälventää ristiriitaa opettajan taiteilussa valmentajuuden ja opettajuuden välillä; oppimisprosessille tarvitaan johtaja, joka nostaa arkihavainnot teorian tasolle. Opiskelijan työelämä- ja oppimiskokemuksista muodostuu teoreettinen kokonaisuus, jota hän voi hyödyntää kontekstista riippumatta. Työelämä ja -yhteisöt kehittyvät, kun kehittäminen mallintuu ja raamittuu kokemuksen ja teorian yhdistelmänä.

Kokemuksellinen oppiminen tukee persoonallista ja sosiaalista kasvua ja lisää ihmisen omaa itsetuntemusta. Kokemuksellisen oppimisen isänä tunnettu David A. Kolb (1984) on kuvannut kokemuksellisen oppimisen kehää, jossa kokemukset ja opiskeltava aihe etenevät vaiheittain. Siinä lähdetään liikkeelle henkilökohtaisesta konkreettisesta kokemuksesta, sen julkisesta ja dialogisesta jakamisesta sekä kokemuksen reflektoinnista.

Kehään kuuluvat

- omakohtainen kokemus
- reflektiivinen havainnointi ja pohdinta
- abstrakti käsitteellistäminen
- kokeileva aktiivinen toiminta, käytäntöön soveltaminen.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä, oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Siinä lähdetään liikkeelle opiskelijoiden aiemmista kokemuksista, ja opetuksen lähtökohtana ovat oppijan tarpeet ja motivaatio. Tavoitteita pohditaan yhdessä. Opettaja on oppimisen tukija, ja vastuu oppimisesta on oppijalla itsellään. Itseohjautuvuus toimii, kun opiskelu koetaan mielekkääksi.

Omakohmainen kokemus on kokemuksellisen oppimisen lähtökohta ja oleellinen osa, mutta pelkkä kokeminen ei sinänsä vielä takaa oppimista. Tärkeää on ”tutkittavan” ilmiön havainnointi ja sen tietoinen pohtiminen sekä ilmiön ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian tai kuvausmallin avulla. Myös aktiivisen toiminnan vaihe, jossa opiskelija käyttää kehittämäänsä teorioita päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun, on oleellinen osa kokemuksellista oppimista. (Kolb 1984, 30; Kupias 2001, 16.)

AMK-maisteriopinnoissa on oleellista tiedostaa opiskelijoilla jo olemassa oleva tieto ja osaaminen. Kyse on nimenomaan tiedon syventämisestä ja käsitteellistämisestä. Tiedon jakaminen on myös tärkeää – tämä tuo mukanaan verkostoitumisen, jota voidaan myös pitää AMK-maisteriopintojen tärkeänä antina opiskelijoille. Opettajien pedagogiset ratkaisut ja valinnat ovat keskeisessä asemassa, kun mietitään niin opiskelijan ammatillista kasvua kuin työelämän kehittämistä. Tämän vuoksi pedagogiikkaan pysähtyminen ja opettajan oman toiminnan reflektointi on tarpeellista. Näin kokemusasiantuntijoista kasvaa erityisasiantuntijoita ja työelämän syvällisiä kehittäjiä, AMK-maistereita.

Lähteet

Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.

Asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 1039/2013.

Hopia, H. & Pirkola, S. & Liimatainen, L. (2008). Pedagoginen innovaatio asiantuntijuuden kehittämässä. Teoksessa H. Majjala & J. Levonen (toim.), *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet* (s. 99–110). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kivimäki, S., Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) (2006). *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kotila, H. ja Mäki, K. (2012). Saatteeksi. Teoksessa H. Kotila ja K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kotila, H. ja Mäki, K. (2006). Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kupias P. (2001). *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-instituutti Oy.

Levonen, J. (2007). *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto: työelämälähtöistä asiantuntemusta kehittämässä*. HAMKin julkaisuja 1/2007.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) (2009). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulunopettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylä Studies in Business and Economics, 109.

Ojala, K. & Ahola, S. (2008). Koulutuksen työelämäyhteydet, opinnäytetyö ja kehittämisen haasteet – ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon olemusta etsimässä. Teoksessa H. Majjala & J. Levonen (toim.), *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet* (s. 117–136). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) (2008). *Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) (2003). *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere University Press: Cityoffset Oy.

Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Sinkkonen, M. & Tapani, A. (2015). Opettaa vai osallistaa? – miten muuttuva maailma haastaa YAMK-opettajuuden. Luettu 16.12.2015, www.tamkjournal.tamk.fi.

Sinkkonen, M. & Tapani, A. (2016). Tekemällä teoriaakin oppii parhaiten – YAMK-opiskelijoiden näkemyksiä oppimisesta. Luettu 18.3.2016, www.tamkjournal.tamk.fi.

Suomi osaamisen kasvu-uralle. Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:14.

Töytäri, A. (toim.) (2012). *Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. ja Väänänen, I. (2012) Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila ja K. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita Prima Oy.



OSA 3

Työelämän tutkija vai kehittäjä?
– AMK-maisterikoulutuksen
tutkimus- ja kehittämistoiminta

■ Yksi tapa ratkaista AMK-maisterikoulutuksen haasteet on yhdistää siihen liittyvä koulutus ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintaan (TKI). Näin toimimalla koulutuksen voidaan ajatella tukevan tutkimus- ja kehittämistoimintaa ja päinvastoin.

TKI-toiminnan kautta projektitoiminta linkittyy tiiviisti AMK-maisterikoulutukseen ja -opetukseen. *Pia Ahonen* ja *Katja Heikkinen* kuvaavat artikkelissaan TKI-toimintaa osana AMK-maisterikoulutusta ja kertovat, kuinka opiskelijoiden tuoreet ja luovat ideat kohtaavat opettajien oman alan huippuasiantuntemuksen yhdessä ammattikorkeakoulussa.

Rohkeita uudistajia ja monialaisia osaajia tarvitaan yhä enemmän tulevaisuuden työelämässä. *Katri Ojasalo* kertoo artikkelissaan esimerkkejä siitä, miten integroimalla Master-opintoja ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan voidaan edistää monialaista osaamisen luomista ja lisätä TKI-toiminnan ja koulutuksen vaikuttavuutta.

AMK-maisterikoulutusohjelmien tavoitteena on tarjota opiskelijoille työelämän kehittämisosaamista. Maisteriopiskelijat nauttivat työelämän aitojen ongelmien ratkaisusta, ja tuomalla tosielämän hankkeita opintoihin on mahdollista luoda kuvaa myös AMK-maisterin osaamisesta ja roolista työelämässä. *Eva Holmberg* ja *Jarmo Ritalahti* kertovat kirjan englanninkielisessä artikkelissa tutkivan oppimisen mallin soveltamisesta AMK-maisterikoulutuksessa.

Ylemmän AMK-koulutuksen vaikuttavuutta on seurattu erilaisin koulutuksesta valmistuneille suunnatuin kyselyin. Tulosten mukaan tutkinto on lisännyt etenkin opiskelijoiden ammatillista osaamista, johtamisosaamista sekä työelämän kehittämistaitoja. *Petja Sairanen* kuvaa artikkelissaan, miten saavutettu osaaminen näkyy tutkinnon suorittaneille ja mitä tulevaisuuden haasteita koulutuksessa hankittuun osaamiseen liittyy.

Ulla Jämsä ja *Malla Rekilä* tarkastelevat ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tuottamaa osaamista yhden koulutusohjelman ja esimerkkiyrityksen näkökulmasta. Artikkelissa kuvataan, mitä palvelutoimijuus tarkoittaa työyhteisön kehittämistyössä ja minkälaisia muutoksia kehitystyö aiheutti artikkelin esimerkkiyrityksessä. Artikkelin pohjana käytetyn väitöskirjan teoreettiset lähtökohdat perustuvat kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan ja siihen pohjautuvaan kehittävään työntutkimukseen.

AMK-maisterikoulutus ja ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta



Katja Heikkinen ja Pia Ahonen

Johdanto

■ Ammattikorkeakoulun maisteriopinnoissa korostuu työelämän kehittäminen. Koulutuksessa tapahtuvan opetuksen tuleekin profiloitua painottamaan erityisesti työelämän ja opiskelijan välistä suhdetta uusien innovaatioiden tuottamisessa. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on myös lisätä alueellista osaamista ja menestystä. Nämä lupaukset on kuvattu Turun ammattikorkeakoulun Excellence in Action -strategiassa, joka rakentuu neljästä limittäisestä strategisesta ohjelmasta. Niistä kaksi ensimmäistä määrittelee keskeiset sisältöalueet ja kaksi jälkimmäistä Turun ammattikorkeakoulun toimintavan. Sisältöalueina ovat tulevaisuuden teknillisen innovaatiokorkeakoulun rakentaminen ja hyvinvoinnin kehittäminen. Turun ammattikorkeakoulussa toimintatapana on muodostaa Innopeda®-pohjainen oppimisjatkumo, jossa yhdistetään oppiminen ja soveltava tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta (TKI) alueen työelämän kehittämistarpeisiin. Toimintatapana on lisäksi toimia innostavana yhteisönä. (Turun ammattikorkeakoulun strategia 2015–2025.)

Turun ammattikorkeakoulussa toimii yhdeksän strategian pohjalta rakentuvaa Excellence Centeriä. Excellence Center -verkostot ovat Turun ammattikorkeakoulun uusi toimintamuoto, joka kokoaa yhteen ja kehittää koulutusta sekä TKI- ja palvelutoimintaa yhdessä alueen muiden toimijoiden kanssa. Lisäksi Turun ammattikorkeakoulussa toimii aktiivisesti yli 30 erilaista tutkimusryhmää, jotka tekevät työtä alueen tavoitteiden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Osa tutkimusryhmistä on ylläalaisia ja valtaosa moniammatillisia.

Turun ammattikorkeakoulun TKI-toiminnassa kohtaavat opiskelijoiden tuoreet ja luovat ideat, opettajien oman alansa huippuasiantuntemus

sekä projektiammattilaisten vuosien kokemus kansallisista ja kansainvälisistä rahoitusmahdollisuuksista. Lähtökohtana ovat asiakkaiden ja yhteisöjen tarpeet niin alueellisesti, kansallisesti kuin kansainvälisestikin. (Turun ammattikorkeakoulun strategia 2015–2025.)

TKI-palvelut ohjaavat ja tukevat kehittämistyötä Turun ammattikorkeakoulussa. Niiden tehtäviin kuuluu muun muassa ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan strateginen johtaminen, projektitoiminnan koordinointi ja tuki, TKI-viestinnän tuki sekä tilastointi ja raportointi. Turun ammattikorkeakoulussa TKI-toiminta on hajautettu opetuksen yksiköihin, joissa siitä vastaa koulutus- ja tutkimuspäällikkö (KT-päällikkö). Koko ammattikorkeakoulun kokonaisuutta koordinoi ja johtaa tutkimus- ja kehityspäällikkö. (Turun ammattikorkeakoulun TKI-toiminta.)

Kuvaamme tässä artikkelissa TKI-toimintaa osana AMK-maisterikoulutusta ja esittelemme AMK-maisterikoulutuksessa toteutettavaa mentori-kolmikantamallia, jonka avulla TKI-toimintaa voidaan toteuttaa ja tehostaa. Lisäksi kuvaamme artikkelissa esimerkkejä niin kansallisesta kuin kansainvälisistä TKI-toimintaympäristöistä sekä visioimme TKI-toiminnan tulevaisuuteen AMK-maisterikoulutuksen näkökulmasta.

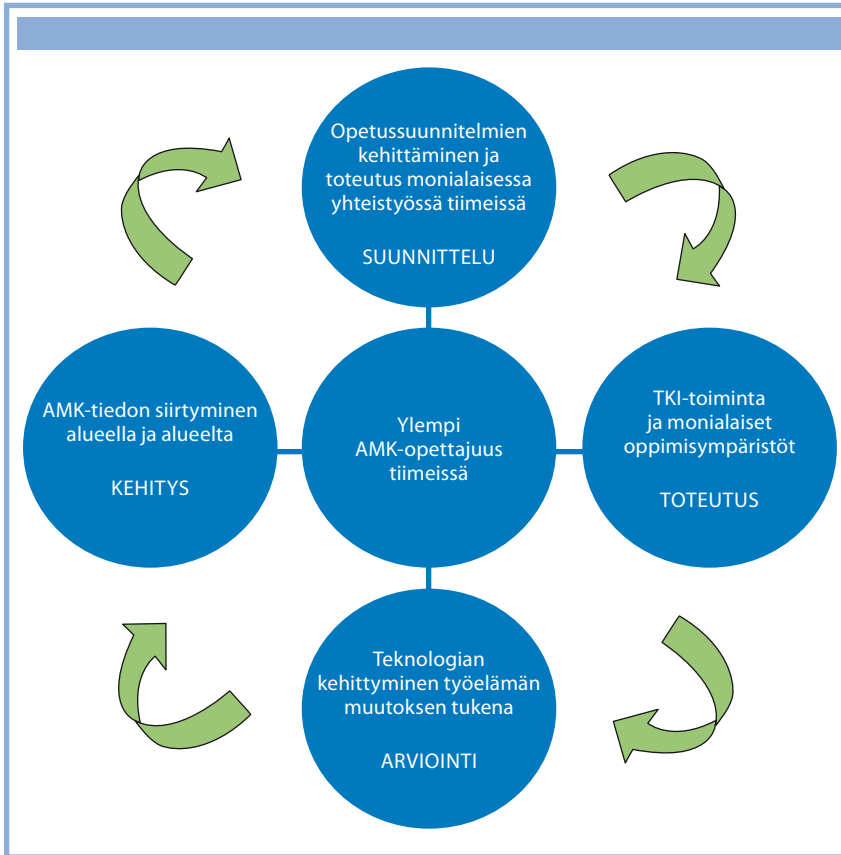
TKI-toiminta osana AMK-maisterikoulutusta

TKI-toiminnan myötä projektitoiminta linkittyy tiiviisti AMK-maisterikoulutukseen ja -opetukseen. Opetuksen laatua voidaan kehittää liittämällä tutkimus- ja kehitystoiminta tiiviiksi osaksi työelämää kehittävää koulutusta. Opiskelijat ovat TKI-toiminnan innovatiivinen ja monipuolinen toimijajoukko ja voimavara. TKI-hankkeisiin osallistuminen vahvistaa opintojen ohjauksessa ja opiskelijoiden henkilökohtaisissa opintosuunnitelmissa korostuvaa opiskelijan urakehitystä jo opintojen aikana.

AMK-maisteriopiskelijoiden aktiivinen osallistuminen kehittämisprojekteihin takaa sen, että opiskelijat ovat valmistuessaan oman alansa työelämän osaamisvaatimusten tasalla. AMK-maisterit toimivat jo koulutuksensa aikana vahvasti aluevaikuttajina ja osa toimii myös kansallisella tasolla. AMK-maisteriopiskelijoilla on mahdollisuus kiinnittyä kansainvälisiin TKI-hankkeisiin, joissa heidän verkostonsa laajenevat myös kansainvälisiin ympäristöihin. Verkostoitumisosaaamisen ja verkostojen merkitys on keskeinen osa AMK-maisterin tulevaa asiantuntijatyötä.

Opettajat toimivat TKI-hankkeissa tiiviissä työelämäyhteistyössä, mikä edesauttaa ja edistää myös koko opetussuunnitelmatyön kehittämis-

tä. Opettajan osaamistavoitteita tarkastellaan ja uudistetaan yhteistyössä työelämän kanssa. Opettaja toimii yhteistyökumppaneiden ja erilaisten työyhteisöjen toimintakulttuurien ja osaamisen uudistajana. Hän toimii niin sanottuna sillanrakentajana koulutuksen ja yhteistyökumppaneiden välillä. Lisäksi opettaja toimii opiskelijan oppimisprosessin pedagogisena johtajana. Johtajan tehtävä on toiminnallaan varmistaa, että TKI-toiminnasta ja innovaatioprosessista saavat lisäarvoa kaikki osapuolet. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Ylemmän AMK-opetuksen kehittämisprosessi (mukaillen Ahonen 2015).

TKI-toiminta ja mentori-kolmikantamalli

Työelämän kehittäminen yhteistyössä työelämäkumppaneiden kanssa on Turun ammattikorkeakoulun AMK-maisteritutkinnon toteutuksessa tarkoittanut mentori-kolmikantamallin luomista ja siinä eri roolien – mentorin, aktorin ja opettajatutorin – selkiyttämistä. Mallilla tarkoitetaan

AMK-maisteritutkinnon opinnäytetyön toteutuksen mallia, jossa projekti-oppimisympäristössä toteutetaan työelämälähtöisiä kehittämishankkeita ja -projekteja. Kolmikanta muodostuu opiskelijan, työelämämentorin ja opinnäytetyötä ohjaavan opettajatutorin yhteistyöstä. Opiskelija toimii hankkeen tai projektin projektipäällikkönä ja saa sen toteutukseen ohjausta työelämämentorilta, ohjaavalta opettajatutorilta sekä rinnakkaisarvioijalta. (Ahonen 2015.)

Kolmikantatoimijoiden tueksi muodostetaan ohjausryhmä ja projekti-ryhmä, jotka ohjaavat ja toteuttavat kehittämisprojektia. Malli toimii asiantuntijuutta kehittävänä oppimisympäristönä ja tukee yksilön kehittymisen lisäksi innovaatioiden syntymistä sosiaalisissa verkostoissa, työelämän eri organisaatioissa ja niiden yhteisöissä. Työpaikat ja organisaatiot toimivat monipuolisina oppimiskonteksteina. (Ahonen 2015; Paaso ym. 2016.)

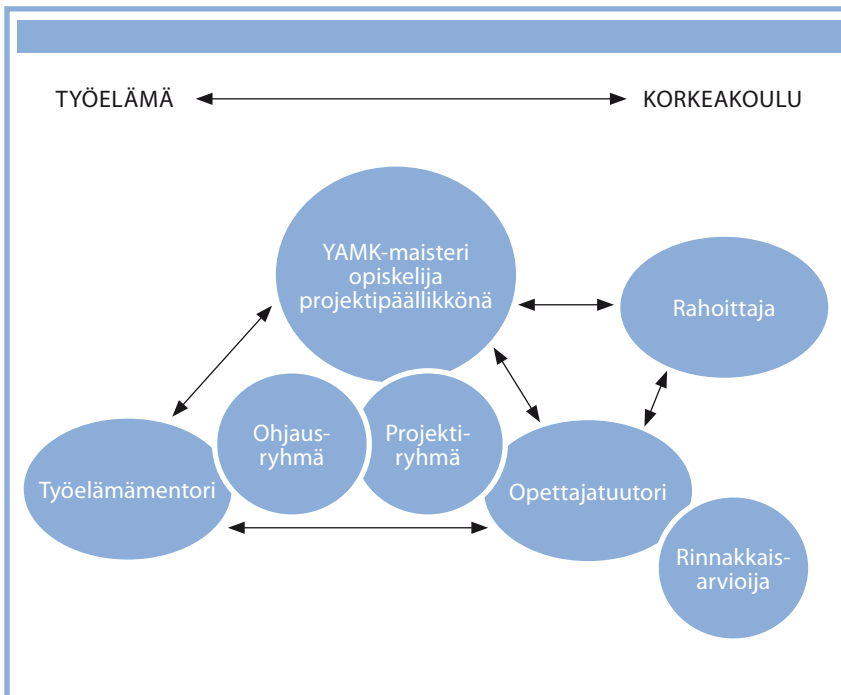
Opinnäytetyöprosessi käynnistyy heti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoille esitellään ”projektitarjotin”, minkä yhteydessä käynnistyy opiskelijoiden rekrytointi hankkeisiin. Projektitarjottimelle kootaan Turun ammattikorkeakoulussa käynnissä olevat TKI-hankkeet. Niiden lisäksi esitellään muut yhteistyöorganisaatioiden ehdottamat, strategiaan sisältyvät hankkeet sekä opiskelijoiden omien taustaorganisaatioiden hankkeet. Kun opiskelija on valinnut hankkeen ja hankeidea on selkiytynyt, opiskelija käynnistää projektiorganisaation muodostamisen yhteistyössä kohdeorganisaation kanssa. Samalla käynnistyvät myös työelämämentorin hankinta, mentorointisuunnitelman ja opinnäytetyön toimeksiantosopimuksen laatiminen sekä projekti- ja ohjausryhmien nimeäminen.

Mentori-kolmikantamalli tarjoaa mahdollisuuden hyvien käytäntöjen jakamiseen sekä opiskelijan, mentorin ja opettajatutorin vastavuoroiseen oppimiseen. Työelämä hyötyy kolmikantamallista sekä hankkeesta saamalla asiantuntijatietoa. Samalla Turun ammattikorkeakoulu taas toteuttaa ammattikorkeakoulun perustehtävää, työelämän kehittämistä. Vastavasti työelämästä saadaan aineksia opetuksen kehittämiseen.

Toimimalla projektipäällikkönä hankkeessa tai projektissa opiskelija saa valmiuksia johtaa niitä. Opiskelijan projektinhallintataidot kehittyvät ja samalla hän harjaantuu muutosjohtamiseen, erityisesti projektin suunnittelu- ja toteutusvaiheissa. Mentoroinnin myötä opiskelija pääsee paremmin sisälle organisaatioon, laajentaa ammatillisia verkostojaan, luo pohjaa tulevalle urakehitykselleen ja kykenee hyödyntämään oppimaansa edelleen omalla työpaikallaan. Opettajatutorit ja rinnakkaisarvioijat saavat

tässä kolmikantamallin toimintaympäristössä arvokasta tietoa eri organisaatioiden toiminnasta ja niiden kehittämisestä. Opettajien projektitaidot ja laajemmin TKI-taidot ovat myös kolmikantamallin avulla kehittyneet. Työelämämentorit voivat saada tukea myös omaan kehittymiseensä, mutta ennen kaikkea arvokasta apua työelämän kehittämiseen omalla toimialueellaan.

TKI-toiminnassa rahoitus näyttelee keskeistä roolia. Se määrittää mm. hankkeiden laajuuden, aikataulun ja toimijat. Yhteistyö rahoittajan kanssa tuo TKI-toimintaan jälleen uuden verkoston ja uudenlaista osaamista. Kolmikannan rinnalle on tullut uutena haasteena ns. nelikantamalli, jossa nousee esiin myös rahoittajan rooli. Kolmikantaan on jo nyt liittynyt TKI-toimintaa rahoittava osapuoli, minkä myötä osalle AMK-maistereita on muodostunut vahva osaaminen rahoituksesta. Tämä on merkittävä kilpailuetu tulevaisuuden työmarkkinoilla. Myös opettajilta edellytetään vahvaa rahoitusosaamista, joka on täysin uudenlaista osaamista perinteisessä opettajan työssä. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Mentori-nelikantamalli.

Haasteena TKI-toiminnassa on aina aika. Hankkeilla on omat aikataulunsa, jotka eivät useinkaan etene opiskelijoiden aikataulun mukaan. Tällöin korostuu suunnitelmallisuus ja koulutuksen ja TKI-toiminnan integrointi. Jo hankkeen suunnitteluvaiheessa on tärkeää huomioida opiskelijoiden mukanaolo.

Mentori-kolmikannalla vaikuttavuutta TKI-toimintaan

Mentori-kolmikantamalli toimi viitekehyksenä Opettajuus sillanrakentajana -tutkimus- ja kehittämisasetelmalle. Se on osa vuonna 2014 käynnistynyttä opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) rahoittamaa YAMK-koulutuksella vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hanketta. Hankkeen arvioinnin perusteella saadut tulokset ohjaavat tutkinto-ohjelman sekä kolmikannan kehittämistyötä. Tuloksia on levitetty laajasti erilaisissa konferensseissa ja julkaisuissa sekä esityksissä Suomen ammattikorkeakouluissa.

Tulosten perusteella voidaan nimetä useita tekijöitä, jotka edesauttavat TKI-integraation onnistumista. Sen onnistuminen kolmikannassa edellyttää seuraavia asioita (Ahonen 2015):

- kolmikantayhteistyön ja kolmikantamallin ideologian ja toimintatavan implementointi kestävästi ja laajasti AMK-maisteri-tutkinto-ohjelmiin
- kolmikantamallin toimijaosapuolien verkostoyhteistyön kattavuuden ja jatkuvuuden takaaminen
- TKI-toiminnan toteutusmallin kirkastaminen
- TKI-ryhmien toiminnan rakentuminen vahvalle AMK-maisteriopintojen ja TKI-hankkeiden väliselle yhteistyölle
- TKI-toiminnan ja kolmikantayhteistyön tavoitteeksi laajavaikutteiset innovaatiot → systeeminen muutos
- tutkinto-ohjelmien rakentuminen proaktiiviselle käsitykselle asiantuntijuudesta
- AMK-maisteriopintojen TKI-integraatiota ohjaa AMK-maisteriopettajan, työelämämentorin ja opiskelijan uudistetut osaamisprofiilit
- perinteisestä kehittäjäyhteisöajattelusta on edettävä käyttäjäyhteisöajatteluun → innovaation implementointi.

TKI-toimintaa kansallisesti ja kansainvälisesti

AMK-maisteriopiskelijat ovat Turun ammattikorkeakoulussa kiinnittyneet niin kansallisiin kuin kansainvälisiin hankkeisiin. AMK-maisteriopiskelijoilla on valittavanaan useita hankkeita, joissa he voivat suorittaa koko tutkinnon tai vain kehittämisprojektinsa. Turun ammattikorkeakoulussa on 285 käynnissä olevaa projektia, joista uusia on noin 150. Opintopisteitä hankkeissa on tuotettu yli 71 000 ja artikkeleita ja muita julkaisuja lähes 500. Hankkeet työllistävät niin opiskelijoita, opettajia kuin muuta projektihenkilöstöä (141 henkilötyövuotta). (Turun ammattikorkeakoulun vuosikertomus 2015; Turun ammattikorkeakoulun TKI-toiminta.)

Ensimmäisenä tutkimus ja kehittämishankkeen toimintaympäristönä Turun ammattikorkeakoulussa toimi alueellinen SARAKE-hanke (alueellinen kumppanuus saaristo- ja rannikkoseudun terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi), jossa mallinnettiin ja arvioitiin opinnäytetyön mallia (Ahonen 2007). Sitten AMK-maisteriopiskelijoita ovat työllistäneet monet hankkeet kuten Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiriin kanssa toteutettu, useita vuosia kestänyt Tulevaisuuden sairaala – Hoitotyön kehittämisprojekti 2009–2015 -hanke. Tässä hankkeessa toistakymmentä opiskelijaa loi urapolkuaan ja tuotti arvokasta osaamispääomaa tulevaisuuden hoitotyön ja koulutuksen kehittämiseksi. (Heikkinen ym. 2016.)

Neuvolatoiminta 2010-luvulle – Kymppi -hanke oli yksi ensimmäisiä merkittäviä TKI-hankkeita Turun ammattikorkeakoulussa (Ahonen 2012). Hanke oli moniammatillinen ja siinä oli useita kymmeniä toimijoita. Hankkeessa tuotettiin useita AMK-maisterien kehittämistöitä. Se oli merkittävä myös TKI-hankeympäristönä, jossa luotiin opintojen jatkumo tohtoriopintoihin. AMK-maisteri saattoi jatkaa väitöskirjatyötään hankkeessa. Aihe on edelleen ajankohtainen ja AMK-maisterin väitöskirja antaa edellytykset väitöskirjan jälkeiselle postdoc-tutkimukselle ja neuvolatyön kehittämiselle. (Tuominen 2016.)

Monet AMK-maisterit ovat kerryttäneet kansainvälisyysosaamisen kompetensseja lukuisissa kansainvälisyyshankkeissa, joista esimerkkinä mielenterveyteen kohdentuvat e-Menthe- ja Palliare -hankkeet. E-Menthe hankkeessa tuotettiin mielenterveys- ja päihdetyön alueelta kansainvälistä, englanninkielistä ja vapaasti saatavilla olevaa verkkomateriaalia ammattilaisille. Palliare-hankkeen tavoitteena oli luoda sosiaali- ja terveysalan toimijoille kokemukselliseen oppimiseen perustuva virtuaalinen oppimisym-

päristö muistisairaiden henkilöiden palliatiivisen hoidon kehittämiseksi. Palliare-hanke oli seitsemän maan yhteistyöhanke. (Turun ammattikorkeakoulun TKI-toiminta.)

Tulevaisuuden tekijät muodostuvat AMK-maistereista

Tulevaisuuden uudet innovaatiot ovat usein tieteidenvälisiä ja ne perustuvat monialaiseen yhteistyöhön sekä kykyyn integroida tietoa ja osaamista eri tieteenalojen rajapinnoilla. Vaativan asiantuntijuuden sekä uusien innovaatioiden kehittymiseen tarvitaan alueellisia ja monialaisia koulutuksen, tutkimuksen ja työelämän yhteistyöverkostoja.

Ammattikorkeakoulun TKI-toiminta luo hyvät puitteet innovaatioille. TKI-toiminnan pitäisi olla järjestelmänä kehittynyt sellaiseksi, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla tutkimus- ja kehitystoiminnan ja opetuksen välistä integraatiota. TKI-toiminnan rakenteet ja organisoituminen sekä erilaiset toimintamallit ja käytänteet ammattikorkeakoulun sisällä eivät vielä toimi riittävän tiiviissä ja luontevassa yhteistyössä opetuksen tarpeiden näkökulmasta. Yksittäinen opettaja voi kuitenkin edistää integraation onnistumista merkittävästi. Parhaimmillaan opettaja kykenee yhdistämään työelämän kehittämisen ja työelämää palvelevan opetuksen toteuttamalla moniulotteista opetuksen ja työelämän kehittämistä TKI-toimintaympäristössä.

AMK-maisteritutkinnon kehittämisprojekteissa on jo merkittävästi edistytty työelämän haastamisessa mukaan yhteistyöhön. Työelämässä käynnissä oleva muutos tukee myös työelämän ja opintojen integraation kehittymistä – yhteistyölle ja kehittämiselle on kysyntää. AMK-maisterikoulutuksessa opiskelevat työelämän asiantuntijat ovat uusien ratkaisujen tuottamisen ytimessä. Mentori-kolmikantamallin avulla voidaan vahvistaa tiedon ja osaamisen rakentumista. Tämä hyödyntää opiskelijoiden lisäksi myös opettajia. Opinnäytetyön kehittämisprojektin toteutuessa AMK-maisteritutkintoa suorittavat opiskelijat pääsevät toimimaan merkittävässä rooleissa hankkeen toteutuksessa ja tuottamaan uutta osaamista työelämään.

TKI-toiminnassa on vielä kehittämistä tuleville vuosille. Korkeakoulujen rahoituksen muututtua ja kiristyttyä paine tuottaa uusia TKI-hankkeita on kasvanut. Rahoituksen kiristyessä tulee miettiä yhä laajempia ja kohdennettumia hankkeita. Paine tuottaa uusia palveluita sekä yrityksiä sote

(sosiaali- ja terveydenhuolto) -kentälle myös kasvaa. Arvossa ovat huippu-asiantuntijuuden markkinointi ja asiantuntijaverkostot. Myös kansainväliset verkostot ja niissä toimiminen on tulevaisuudessa entistä keskeisempää ja niihin tulee panostaa jo koulutuksen aikana. Kansainväliset TKI-hankkeet ovat AMK-maisteriopiskelijoille oiva ponnistuslauta sekä mahdollisuus harjoitella päällikkönä olemista ja verkosto-osaamista. Lisäksi ne ovat tilaisuuksia laajentaa kansainvälisiä verkostoja. Toiminta verkostoissa on todella haastavaa ja siksi sen tuottama lisäarvo on merkityksellistä.

TKI-toiminnassa onnistuessamme syntyy Turun ammattikorkeakoululle kenttä, jossa osaamistaan voivat laajentaa niin AMK-maisterit, opiskelijat, henkilöstö kuin suomalainen yhteiskunta – osaamisen kehittämisessä tuotamme terveyttä ja hyvinvointia laajasti. Tulevaisuudessa yhä useampi AMK-maisteri toimii asiantuntijana, päällikkönä tai kehittäjänä ja hyödyntää osaamistaan ja implementoi kehitettyjä käytäntöjä ja tuloksia.

Lähteet

- Ahonen, P. (toim.) (2015). Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opettajuus tutkimuksen, kehittämisen ja uudistamisen sillanrakentajana. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 222. Luettu 13.2.2017, <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165978.pdf>.
- Ahonen, P. (2012). *Uusia toimintatapoja äitiyshuoltoon – kymppi-hanke moniulotteisena vaikuttajana*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 137. Luettu 13.2.2017, <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522162847.pdf>.
- Ahonen, P. (2007). *Kuntakumppanuudella terveyttä edistämään: Sarake-hanke aikuisopiskelijoiden oppimisympäristönä*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 61.
- Heikkinen K., Nurminen R., Ahonen P. (2016). Osaava ja hyvinvoiva henkilöstö. Teoksessa M. Kummel & H. Lundgrén-Laine (toim.), Potilaan polku tulevaisuuden sairaalassa (s. 16–24). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 223. Luettu 13.2.2017, <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165992.pdf>.
- Paaso, J., Luukka, M-R., Penttinen, M., Saarnio, J., Sippola, A., Goman, J. & Apajalahti, T. (2016). Turun ammattikorkeakoulun auditointi 2016. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 23:2016. Luettu 13.2.2017, https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI_2316.pdf.
- Tuominen M. (2016). *Hyötyvätkö perheet äitiysneuvolan ja lastenneuvolan palvelujen yhdistämisestä? Vertaileva palvelujärjestelmätutkimus*. Annales Universitatis Turkuensis C 426.
- Turun ammattikorkeakoulun strategia 2015–2025. Turun ammattikorkeakoulu 2015. Luettu 13.2.2017, <http://www.turkuamk.fi/fi/turun-amk/tunne-meidat/arvot-ja-strategia/>.
- Turun ammattikorkeakoulun TKI-toiminta. Luettu 13.2.2017, <http://www.turkuamk.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/tutkimusryhmat/#!sort=0>.
- Turun ammattikorkeakoulun vuosikertomus 2015. Luettu 13.2.2017, <http://vuosikertomus.turkuamk.fi/>.



Monialaista uuden luomista ja yhteisöllistä oppimista hanketoiminnassa

– Esimerkkejä Laurean Master-koulutuksesta

Katri Ojasalo

Innovaatiopotentialia alojen rajapinnoilla

■ Tulevaisuuden työelämä tarvitsee yhä kipeämmin rohkeita uudistajia, jotka osaavat soveltaa, yhdistää ja arvioida eri alojen tietoa ja osaamista. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla tarvitaan liiketaloudellista ja IT-osaamista, matkailu- ja ravitsemisalalla turvallisuusosaamista ja niin edelleen. Alojen rajapinnoilla on uudenlaista innovaatiopotentialia – samoin työelämän kriittisimmät ongelmat kätkeytyvät usein rajapintoihin. Tämä haastaa korkeakoulut luomaan uudenlaisia toimintamalleja, jotka aidosti edistävät monialaista tiedon tuottamista, verkostoitumista ja yhteisöllistä oppimista sekä lisäävät koulutuksen vaikuttavuutta. Juhlapuheista huolimatta toimivia käytänteitä ei tämän innovaatiopotentialin hyödyntämiseen ole juurikaan kehitetty.

Kerron tässä artikkelissa käytännön esimerkkejä siitä, miten integroimalla Master-opintoja ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan (TKI) on pyritty edistämään monialaista uuden osaamisen ja ratkaisujen luomista sekä kasvattamaan TKI-toiminnan ja koulutuksen vaikuttavuutta. Kuvaan artikkelissa, miten Laurea-ammattikorkeakoulussa on alettu luoda systematiikkaa TKI-hanketoiminnan ja koulutuksen integroimiseen. Lisäksi esittelen lyhyesti kolme monialaista Master-opintojaksoa, jotka eri tavoin edistävät yhteisöllistä oppimista ja luovat vaikuttavuutta TKI-hanketoimintaan.

Ammattikorkeakoulujen Master-opiskelijat edustavat hyvin monipuolisesti työelämää ja muodostavat kokeneen ammattilaisten joukon. Näin he ovat loistava voimavara ammattikorkeakoulun TKI-toiminnalle.

Eniten osallistumisesta TKI-toimintaan hyötyvät opiskelijat itse. TKI-hankkeet voivat toimia heille antoisana oppimisympäristönä, jossa he pääsevät kehittämään osaamistaan sekä tutkivina kehittäjinä että kehittävinä tutkijoina. Opiskelijat oppivat hankkeissa kehittämään tutkimuksellisin keinoin uusia käytännön ratkaisuja ja samalla luomaan uutta tutkittua tietoa käytännöstä.

Master-tason koulutukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti opiskelijoiden tulisi opintojensa aikana hankkia valmiuksia vaativien ongelmien ratkaisemiseen luovilla toteutuksilla TKI-toiminnassa, jossa kehitetään uutta tietoa sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja. Osallistumalla aitoihin TKI-hankkeisiin tällaiset valmiudet rakentuvat takuuvarmasti. TKI-hanketoiminnassa kehittyvät syvälliset taidot toimia työelämän kehittäjänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä sekä valmiudet seurata ja eritellä alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehitystä. Myös viestintä- ja kielitaito kehittyvät – varsinkin, jos opiskelija osallistuu kansainväliseen TKI-hankkeeseen.

Opiskelijoiden osallistumisesta TKI-hankkeisiin hyötyvät opiskelijoiden itsensä lisäksi heidän edustamansa organisaatiot ja työyhteisöt, vaikka organisaatio ei itse olisikaan hankepartnerina. Hankkeissa syntynyt uudenlainen osaaminen leviää nopeasti opiskelijoiden mukana käytäntöön. Ammattikorkeakoulun TKI-toiminta hyötyy saadessaan kehittämistehtäviin eri osaamisalueiden ammattilaisia moniin eri rooleihin ja tehtäviin – sekä kehittäviksi tutkijoiksi että tutkiviksi kehittäjiksi. Lisäksi työelämää edustavat opiskelijat voivat tuoda mukanaan paljon uusia hankkeideoita ja myös potentiaalisia tulevia hankekumppaneita. Itsestään tämä kaikki ei kuitenkaan toteudu.

Ammattikorkeakoulun TKI-hanketoiminnan ja Master-koulutuksen integrointi vaatii määrätietoista johtamista ja kunnon pohjustuksen, jotta kaikkien osapuolten tavoitteet täyttyisivät. Haasteena on pilkkoa hankkeista opintoihin sopivia tehtäviä, jotka tukevat opiskelijoiden osaamisen kehittämisen tavoitteita. Koulutuksen, hanketoiminnan ja työssäkäyvien opiskelijoiden aikataulujen yhteensovittaminen on myös haastavaa. Prosessit pitää suunnitella huolella ja eri henkilöiden roolit ja vastuut sopia selkeästi. Ennen kaikkea haasteena on luoda koulutuksen ja TKI-hanketoiminnan integrointiin systematiikkaa, jotta sopivien opiskelijoiden ja hankkeiden löytäminen ei olisi kiinni henkilökohtaisista suhteista ja satunnaisista kohtaamisista. Miten kaikki Master-opiskelijat voisivat löytää

osaamistaan kehittäviä TKI-hanketehtäviä ja miten hankkeiden eri tehtäviin löydettäisiin oikeanlaisia opiskelijoita?

Muun muassa nämä haasteet ovat olleet lähtökohtina, kun Laurea-ammattikorkeakoulun Master-koulutuksen systemaattista integrointia Laurean ulkoisesti rahoitettuun TKI-hanketoimintaan on kehitetty. Tähän kehittämistyöhön ovat osallistuneet useassa työpajassa lähes kaikki yli 50 Laurean Master-koulutuksen opettajaa. Myös noin 150 Master-opiskelijaa on eri tavoin ideoinut ja kehittänyt mahdollisuuksia integroida koulutusta ja TKI-hanketoimintaa (ks. Ojasalo, 2015). Seuraavaksi kuvaan lyhyesti muutamaa esimerkkiä siitä, millaisia ratkaisuja integrointiin on Laureassa tähän mennessä otettu käyttöön. Ensin kerron, miten integrointiin on pyritty luomaan systematiikkaa. Sen jälkeen kuvaan kolme esimerkkiä monialaisista opintojaksoista, jotka tukevat TKI-hanketoimintaa ja osaamisen kehittämistä eri tavoin.

Koulutuksen ja hanketoiminnan integroinnin edellytyksiä luomassa

Erilaisia oppimistehtäviä ja erityisesti opinnäytetöitä on vuosien varrella tehty runsaasti Laurean ulkoisesti rahoitetuissa TKI-hankkeissa. Yksi onnistunut malli on ollut luoda eri Master-koulutusten opinnäytetyöntekijöistä hankkeisiin tutkimusryhmiä varsinaisten hanketutkijoiden ja kehittäjien tueksi. Haasteena on kuitenkin ollut se, että sopivien opiskelijoiden ja hankkeiden yhteensovittamiseen ei ole ollut systematiikkaa, vaan se on perustunut yksittäisten opettajien, opiskelijoiden ja hanketoimijoiden aktiivisuuteen. Kun hankkeeseen on tarvittu opiskelijoita, heitä on etsitty ”kissojen ja koirien kanssa”.

Toisaalta opiskelijatkaan eivät ole helposti löytäneet osaamistavoitteitaan tukevia hanketehtäviä. Näin ollen yksi tärkeimmistä kehittämisen kohteista TKI-hanketoiminnan ja Master-koulutuksen vahvemmaksi integroimiseksi on ollut sellaisen systematiikan luominen toimintamalleihin, jonka kautta opiskelijat, opettajat, hankkeiden valmistelijat ja projektipäälliköt löytäisivät tarpeisiinsa sopivia ratkaisuja mahdollisimman helposti ja luontevasti. Tähän on kehittämistyön aikana löydetty Laureassa kaksi perusedellytystä, joihin on luotu nopeiden kokeilujen kautta ensimmäisiä ratkaisuja. Seuraavaksi kuvaan näitä lyhyesti.

Ensimmäinen edellytys: koulutuksen rakenteet mahdollistavat hankeintegraation

Jotta yhteisöllinen uuden luominen ja oppiminen hanketoiminnassa onnistuisi luontevasti, tulee koulutuksen rakenteiden mahdollistaa monialaiset kohtaamiset. Laurean Master-koulutusten opetussuunnitelmat on yhtenäistetty, jotta aito monialainen kohtaaminen ja yhdessä oppiminen mahdollistuu. Samalla Master-koulutusten toteutukset keskitettiin kahdelle kampukselle (Tikkurila ja Leppävaara) ja koulutuksille luotiin yhteiset aikataulut. Uudistuksen jälkeen kaikki opetussuunnitelmat koostuvat opinnäytetyön lisäksi kunkin koulutuksen profilin mukaisista syventävistä ammattiopinnoista (30 op) sekä kaikkien alojen yhteisistä monialaisista johtamisen ja tutkimukselliseen kehittämisen opinnoista (30 op). Näin ollen vähintään kolmannes 90 opintopisteen opinnoista toteutetaan seka-ryhmissä, joissa on opiskelijoita liiketalouden ja sosiaali- ja terveysalan eri koulutuksista sekä IT-, turvallisuus- ja matkailu- ja ravitsemisalan koulutuksista – jatkossa myös kauneudenhoitoalan koulutuksesta. Tämä on mahdollistanut opiskelijoiden monialaisuuden systemaattisen hyödyntämisen TKI-hanketoiminnassa.

Master-koulutusten opetussuunnitelmiin on luotu joustoa; jos minikään opintojakson sisällöt ja aikataulut eivät sovi TKI-hankkeen tavoitteisiin, voidaan vapaasti valittaviin opintoihin joustavasti rakentaa opiskelijan osaamistavoitteita tukevia, eri laajuisia projektiopintoja liittyen hankkeissa tehtävään työhön. Hanketehtävien ja projektiopintojen muuttamiseksi Master-tasoisiksi opintosuorituksiksi on luotu työkaluksi yhteinen lomake, jota opiskelija ja ohjaaja käyttävät osaamisen kehittämisen tavoitteiden ja hanketehtävien suunnitteluun ja arviointiin. TKI-integraation vahvistamiseksi Laureassa on avattu myös uusi mahdollisuus aloittaa Master-opintojen tasoiset avoimen ammattikorkeakoulun polkuopinnot suoraan TKI-hankkeissa. Suoritettuaan tarpeeksi projektiopintoja hankkeissa polkuopiskelija voi hakea erillishaun kautta tutkinto-opiskelijaksi hänelle soveltuvaan Master-koulutukseen. Vuoden 2017 alussa pilottiryhmässä aloitti 15 polkuopiskelijaa, jotka suorittavat opintojaan lähes kymmenessä ulkoisesti rahoitetussa TKI-hankkeessa.

Opetuksen lisäksi Master-koulutuksen vastuuyliopettajat ja valtaosa näiden koulutusten yli 50 opettajasta toimivat eri rooleissa ulkoisesti rahoitettujen TKI-hankkeiden valmistelussa ja toteutuksessa. Opettajat työskentelevät rinnakkain muun TKI-hankehenkilöstön kanssa yhteisissä avotyötiloissa, mikä edesauttaa sitä, että tieto suunnitteilla ja meneillään

olevista hankkeista sekä koulutuksista kulkee nopeasti eri toimijaryhmien välillä.

Toinen edellytys: tieto leviää ja yhteistyö on tiivistä

Jotta koulutusten kytkeminen TKI-hanketoimintaan onnistuu, pitää eri toimijoiden luonnollisesti tietää, mitä TKI-toiminnassa ja opetuksessa on tapahtunut, mitä on tapahtumassa ja kuka on vastuussa. Master-koulutusten vastuuyliopettajat ja tutkimuslinjojen vetäjät on pyritty saamaan systemaattiseen keskusteluun keskenään niin, että tutkimusaiheet ja opetusten sisällöt mahdollisimman hyvin tukisivat toisiaan. Laureassa opettajien ja TKI-hanketoimijoiden työskentelytilana toimivaan TKI-kehitysyksikön avotoimistoon luotiin visuaalisen johtamisen seinä, mihin jatkuvasti päivitetään kaikki ideointi-, suunnittelu- ja toteutusvaiheessa olevat ulkoisesti rahoitettavat TKI-hankkeet sekä kaikki Master-koulutukset ja niiden opintojaksot.

Hankkeiden ja koulutusten tiiviit, määrämuotoiset tiedot ovat A6-kokoisilla paperilapuilla noin viisi metriä pitkällä taululla. Hankkeiden lapuilla on kuvattu opetusintegraatio tai uusissa hankkeissa sen mahdollisuus. TKI-kehitysyksikön henkilöstön kasvokuvista on teetetty magneetit (10 kpl/hlö), jotka on kiinnitetty niiden hankkeiden, koulutusten ja opintojaksojen lappuihin, joissa he ovat mukana. Näin kaikki näkevät helposti, mitä on suunnitteilla ja tekeillä, missä on tarpeita ja mahdollisuuksia ja keneen voi ottaa yhteyttä. Toki taulun systemaattisessa hyödyntämisessä on edelleen vielä paljon kehitettävää.

Opiskelijoille pyritään jakamaan tietoa TKI-hankkeisiin liittyvistä tehtävistä eri kanavia pitkin. Opiskelijoiden intrassa on nykyään saatavilla kuvaukset sellaisista TKI-hankkeista, joihin voi kytkeä Master-opintoja. Lyhyessä määrämuotoisessa hankekuvauksessa kerrotaan, millaisia tehtäviä on tarjolla, mitä osaamista odotetaan ja miten opiskelija hyötyy hankkeesta. Nämä kuvauspaperit ovat materiaalina myös Master-opiskelijoille suunnatuissa TKI-hanketoreissa, jotka mahdollistavat TKI-hankehenkilöstön ja Master-opiskelijoiden kohtaamisen kerran lukukaudessa kummallakin kampuksella. Nämä vapaamuotoiset hankkeiden esittelytapahtumat järjestetään lukukausien puolella välissä Master-opiskelijoiden koulutuspäivien aikana.

Hankkeiden kuvauspaperit ovat jaossa myös aloittavan opiskelijan ja hänen koulutuksensa vastuuyliopettajan välisissä henkilökohtaisissa tutorointikeskusteluissa opintojen alussa. Keskusteluissa suunnitellaan opis-

kelijan osaamistavoitteiden mukainen eteneminen ja pohditaan, miten erilaisista TKI-hankkeista voisi löytyä osaamistavoitteita tukevia tehtäviä tai esimerkiksi opinnäytetyöaihe. Vaikka tiedonvälittämiseen opiskelijoille on otettu käyttöön tällaisia uusia yhteisiä tapoja, senkin systematiikassa on vielä paljon kehitettävää.

Master-opettajien ja muiden TKI-hanketoimijoiden jatkuva, systemaattinen kohtaaminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta koulutusten ja hankkeiden sisällöt parhaiten tukisivat toisiaan ja antaisivat toisilleen myös tulevaisuuden suuntaa. Tavoitteena on, että jatkossa kaikki TKI-toimijat tulisivat jollain panoksella mukaan opetukseen, jotta he kokisivat konkreettisesti Master-koulutusten mahdollisuudet tukea hanketoimintaa. Samoin tavoitteena on, että kaikki opettajat – myös AMK-tutkintoon johtavan koulutuksen opettajat – osallistuvat jollain panoksella myös TKI-hanketoimintaan. Tähän on luotu yhteinen linjaus myös uusimmasa opettajien työaikasuunnitteluohjeessa.

Monialaiset opintojaksot tukemassa TKI-hanketoimintaa

Seuraavaksi kuvaan kolmen esimerkin avulla lyhyesti, miten useampi opiskelijaryhmä on saatu tueksi TKI-hanketoimintaan. Usein Master-opiskelijat tekevät opintojaksoilla kehittämistyötä oman organisaationsa kehittämiseksi. Jos omasta organisaatiosta ei löydy sopivaa kehittämisen kohdetta, oppimistehtäviksi on Laureassa tarjolla myös TKI-hankkeisiin liittyviä haasteita, kuten edellä kuvattiin.

Viime vuosina muutamia monialaisia tutkimuksellisen kehittämisen opintojaksoja on alettu toteuttaa niin, että kaikki opintojakson opiskelijat tekevät jakson tehtävinä TKI-hanketoimintaa tukevaa työtä. Koska nämä kaikille aloille yhteiset opintojaksot ovat tarjolla useamman kerran lukuvuoden aikana kummallakin kampuksella, on niihin pystytty rakentamaan jatkuvuutta. Tulevat opintojaksototeutukset rakentuvat osin kyseisten opintojaksojen aikaisempien toteutusten päälle, jolloin opiskelijat pääsevät jatkamaan edellisten ryhmien tuotoksia eteenpäin. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus jatkaa omien tuotostensa kehittämistyötä muilla opintojaksoillaan. Näistä TKI-hanketoimintaan vahvasti integroiduista opintojaksoista on tullut paljon positiivista palautetta opiskelijoilta, henkilöstöltä ja myös muilta sidosryhmiltä. Sidosryhmät ovat päässeet tutustu-

maan opiskelijoiden tuotoksiin mm. opintojaksojen päätteeksi järjestetyissä seminaareissa ja Trendiaamiaisilla.

Monialaiset opiskelijaryhmät kehittäjinä hankkeessa

Pitkäkestoinen Horizon2020-rahoitteinen WeLive-hanke on useamman lukukauden ajan integroitu monialaisen, kymmenen opintopisteen Digitaalisten palvelujen käyttäjäkeskeinen suunnittelu -opintojakson eri toteutuksiin (ks. Luojus, Kauppinen & Lahti, 2015). Opintojaksolla on neljä toteutusta vuodessa: kaksi rinnakkaistoteutusta keväisin ja syksyisin, toinen Tikkurilassa ja toinen Leppävaarassa. Kansainvälisen WeLive-hankkeen tavoitteena on muuttaa hallintokeskeinen julkisten palvelujen suunnittelumalli avoimeen innovaatioprosessiin perustuvaksi malliksi, johon voivat osallistua kansalaiset, yritykset ja julkisten palvelujen tuottajat. Hankkeen tuotoksena luodaan WeLive-alusta, joka mahdollistaa eri tahojen yhteistyön uudenlaisten digitaalisten palvelujen ideoinnissa, luomisessa, rahoittamisessa ja kehittämisessä.

Opintojaksolla opiskelijoiden tehtävänä on ollut integroida käyttäjiä mukaan tulevaisuuden innovatiivisten digitaalisten palvelujen suunnitteluun ja lopputuloksena luoda monialaisissa ryhmissä käyttäjien tarpeita ja toiveita vastaavia konsepteja uudelle digitaaliselle palvelulle. Opintojakson aikana opiskelijat ovat perehtyneet palvelumuotoilun prosessien, menetelmien ja työkalujen teoriaan ja soveltaneet sitä käytäntöön. Lisäksi he ovat arvioineet prosessien, menetelmien ja työkalujen toimivuutta. Opintojakson päättyessä opiskelijat ovat esitelleet tuotoksensa laajemmalle yleisölle hankkeen järjestämässä seminaarissa.

Opiskelijoiden integroinnista on ollut hankkeelle paljon hyötyä. Hanke on pystynyt hyödyntämään monen alan ammattilaisen osaamista, opiskelijat ovat tuoneet runsaasti palvelun potentiaalisia käyttäjiä mukaan kehittämistyöhön ja kymmeniä uusia konsepteja on syntynyt opintojakson eri toteutuksista. Opiskelijat ovat taas saaneet mielenkiintoisen kehittämishaasteen oppimistehtäväkseen. Lainauksia opiskelijapalautteesta:

Hankkeessa tehty projektityö on erittäin hyvä keino oppia. Tämä pakottaa kääntämään teorian käytännöksi.

Ryhmätyö oli hyvin toteutettu sikäli, että ryhmään sijoittui erilaisia ihmisiä. Parasta oli tekemisen kautta oppiminen. Ryhmäni muut jäsenet

olivat jo osaajia palvelusuunnittelussa, joten opin heiltä paljon projektin edetessä.

Opiskelijat mukana hankehakemusten kirjoittamisessa

Oman organisaation ulkopuolisen rahoituksen merkitys kehittämistyössä on kasvanut. Yhä useammassa työyhteisössä onkin ryhdytty miettimään uusia tapoja rahoittaa omia kehittämisideoita. Näin ollen moni kehittämistehtävissä toimiva Master-opiskelijakin miettii, miten hänen työyhteisönsä voisi hankkia rahoitusta TKI-toimintaan ja työelämän uudistamiseen. Uuden monialaisen opintojakson ”Tutkimus- ja kehittämishankkeet työelämän tukena” taustalla oli halu saada opiskelijat mukaan hankehakemusten ideointiin ja kirjoittamiseen sekä luoda uudenlaisia hankepartneruuksia opiskelijoiden edustamien yritysten ja muiden organisaatioiden kanssa. Opintojaksolla käydään läpi kansallisen tai kansainvälisen TKI-rahoituksen tuomia mahdollisuuksia, perehdytään erilaisiin rahoitusvaihtoehtoihin sekä valmistellaan hankesuunnitelma ja rahoitushakemus.

Opintojakson pilottiin osallistui 20 eri alojen Master-opiskelijaa. Opintojakson aluksi opiskelijat tekivät ennakkotehtävän, jossa he miettivät kehittämisideoita oman organisaationsa lähtökohdista. Näitä ideoita kehitettiin yhdessä eteenpäin opintojakson aikana. Opiskelijat jaettiin kiinnostuksen perusteella pienryhmiin. Näissä ryhmissä etsittiin julkinen rahoituskanava, johon valmisteltiin hankehakemus tai jonka hankehakemuspohjalle vietiin omaa hankeideaa. Opintojakson vetäjät olivat myös valmiiksi etsineet potentiaalisia hakuja, joihin hankehakemusta voi alkaa valmistella. Hankehakemuksen laatiminen oli lähes kaikille uusi asia, ja siksi opintojakso alkoi tutustumisella sekä läpimenneeseen että hylättyyn hankehakemukseen ja niistä saatuihin palautteisiin.

Pilotin jälkeen opintojakso on vakiintunut kaikkien Master-koulutusten yhteiseen opetusohjelmaan. Vaikka varsinaisia hankehakemuksia ei lopulta pilottitoteutuksesta saatukaan lähtemään, pilotista syntyi monia hyötyjä eri tahoille. Sen ansioista esimerkiksi syntyi uudenlaisia kumppanuuksia, uusien hankkeiden pohjaksi muodostui useita ideoita ja myös erilaisia hankehakemusten tekstejä jäi hyödynnettäväksi tulevia hankehakuja varten. Ennen kaikkea lopputuloksena rakentui konkreettinen yhteys opintojakson vetäneiden TKI-hankevalmistelijoiden ja Master-opiskelijoiden välille, mikä helpottaa yhteistyötä jatkossa. Lainauksia opiskelijapalautteesta:

Minulle tutkimushankehakemusten laadinta oli täysin uutta, joten olen tyytyväinen, että nyt minulla on käsitys hakemuksen laadinnasta.

Hankkeen projektisuunnitelman teko oli hyvin avartavaa ja opettavaista.

Tulevaisuuden trendien identifiointia hanketoiminnan tueksi

Yksi Laurean kaikkien alojen yhteinen opintojakso on ”Tulevaisuuksien johtamisen ja ennakkoinnin menetelmät”, jolle on rakennettu eri toimialojen tulevaisuuden trendejä tunnistava jatkuva ennakkointiprosessi. Opintojakson tavoitteena on muun muassa, että opiskelija osaa osallistaa organisaation toimijat, sidosryhmät ja kumppanit systemaattiseen toimintaympäristön monitorointiin, tulkita tulevaisuustietoa ja tunnistaa esiin nousevia trendejä, rakentaa vaihtoehtoisia tulevaisuusskenaarioita ja liittää tulevaisuuksien ennakkoinnin osaksi organisaation strategista suunnittelua ja organisaation oppimista.

Opintojaksolla on viisi toteutusta vuoden aikana – näistä yksi englanniksi. Toteutukset on suunniteltu jatkuvaksi toimintaympäristön monitoroinnin ja ennakkoinnin prosessiksi, jossa tuotettu tieto viedään seuraaville opintojakson toteutuksille arvioitavaksi. Näin tieto kumuloituu jatkuvasti (Kivelä ym. 2016). Master-opiskelijoilla on tyypillisesti taustallaan jo pitkäkök työhistoria, joten heillä on hyvä perusta oppia arvioimaan mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia tulevaisuuksia.

Opintojakson aikana opiskelijat työskentelevät pienryhmissä. Aluksi he monitoroivat oman organisaationsa toimintaympäristöä ja keräävät hiljaisia signaaleja ja tulevaisuuden trendejä monipuolisesti eri lähteistä. Löydökset kootaan yhteiselle Pinterest-alustalle. Ryhmissä ne analysoidaan ja työstetään monivaiheisen prosessin kautta trendikorteiksi, joiden avulla käytännönläheistä ennakkointitietoa voidaan helposti jakaa työelämälle sekä TKI-hanketoimijoiden ja koulutusten suunnittelijoiden käyttöön.

Yhden toteutuksen aikana syntyy yleensä noin 8–12 tulevaisuuden ilmiötä kuvaavaa trendikorttia. Opiskelijat esittelevät ne opintojakson päättävissä, kaikille avoimissa Trendiaamiaisseminaareissa. Trendikortit ja muu dokumentoitu tieto on aineistona seuraavilla toteutuksilla ja myös muilla opintojaksoilla. Opintojakson uusi toteutus alkaa aina ennakkotehtävällä, jossa edellisten toteutusten trendikortteja arvioidaan käyttäen vaihtoehtoisia tulevaisuuksia tutkivaa verkko-ohjelmisto eDelfoita. Systemaattisen prosessin tuloksena TKI-toimijoilla on käytössään jatkuvasti

päivittyvä ennakointitieto eri alojen tulevaisuuksien mahdollisista kehityskuluista. Lainauksia opiskelijapalautteesta:

Opintojaksolla oppi paljon ja pystyi hyödyntämään oppimaansa työelämälähtöisesti. Itse ajattelin, että miten voisin hyödyntää toimenkuvassani tulevaisuustyöskentelyä ja pyrkiä ennakoimaan asioita.

Opintojaksolla keskityttiin hyvin tulevaisuuksien ennakointiin ja kartoitukseen ryhmässä tekemällä eikä vain luentoja kuuntelemalla. Aluksi hieman vaikeatajuinen asia aukesi mielestäni näin paljon paremmin ja samalla oppi menetelmien käyttöä.

Lopuksi

Kun tutkimuksellinen kehittämistyö on oppimisen lähtökohta, voidaan puhua kehittämispohjaisesta oppimisesta (learning by developing). Kehittämispohjaisen oppimisen keskeisiä piirteitä ovat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, tutkimuksellisuus ja luovuus (Raij 2007). Master-koulutuksessa tämä on luonnollinen pedagoginen valinta, koska tavoitteena on rakentaa opiskelijoiden valmiuksia toimia työelämän kehittäjinä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä. Master-koulutuksen myötä heistä tulisi tulla ennen kaikkea tutkivia kehittäjiä, jotka osaavat luoda uusia ratkaisuja, viedä suunnitelmallisesti läpi kehittämishankkeita, hankkia järjestelmällisesti tietoa eri menetelmillä sekä arvioida kriittisesti hankittua tietoa ja omia ratkaisuja (ks. Ojasalo; Moilanen & Ritalahti 2014, 15).

Toisaalta monesta heistä kasvaa myös kehittäviä tutkijoita, jotka osaavat luoda uutta tutkittua tietoa työelämän ilmiöistä ja jakaa sitä muiden asiantuntijoiden käyttöön. Ammattikorkeakoulujen Master-koulutusten suuri vahvuus onkin, että opiskelijat voivat toimia kummassakin roolissa: sekä tutkivina kehittäjinä että kehittävinä tutkijoina. Kun tutkimus ja kehittäminen kulkevat käsi kädessä, syntyy varmemmin sellaisia uusia ratkaisuja ja uutta tietoa, jolla on laajempaakin merkitystä.

Ammattikorkeakoulun TKI-toiminnalle Master-opiskelijat voivat olla iso voimavara. He ovat motivoituneita ja osaavia ammattilaisia, joille hankkeista voi löytyä mielenkiintoisia uusia oppimisen haasteita. He voivat tuoda hankkeen käyttöön paljon sellaista tietoa, materiaalia, ideoita ja ratkaisuja, joita varsinaiset hankkeeseen palkatut tutkijat ja kehittäjät eivät

yksin pystyisi saamaan aikaan. Näin hankkeen tuotosten määrä kasvaa ja laatu paranee. Master-opiskelijoiden integrointi hanketoimintaan lisää ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vaikuttavuutta myös sillä tavalla, että hankkeiden aikana kehitetyt menetelmät, mallit ja ratkaisut leviävät opiskelijoiden kautta nopeasti käytäntöön alueen organisaatioihin.

Myös osaamisen kehittämisessä päästään usein uudelle tasolle hankkeiden haasteita ratkottaessa. Osaamisen kehittäminen ei rajoitu vain opetussuunnitelman tavoitteisiin, olemassa oleviin opiskelu- ja muihin materiaaleihin, eikä myöskään vain oman organisaation haasteisiin, vaan opiskelija pääsee rakentamaan osaamistaan uudentyyppisissä verkostoissa ja erilaisissa toimintaympäristöissä.

Intensiivisen kehittämistyön tuloksena Laureassa on saatu luotua jo jonkin verran systematiikkaa TKI-hanketoiminnan ja koulutuksen integroimiseen, ja yhä useampi Master-opiskelija pääsee opintojensa aikana ratkomaan ulkoisesti rahoitettuihin TKI-hankkeisiin liittyviä haasteita. Mutta paljon kehittämistyötä on vielä edessä. Master-koulutuksen ja TKI-toiminnan systemaattisessa integroimisessa on vasta päästy hyvään alkuun. Samalla kun kehittämistyö jatkuu, Master-koulutuksessa kokeilun kehitettyjä toimivia käytänteitä on alettu laajentaa Laureassa myös ammattikorkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen.

Lähteet

- Kivelä, S., Koskelo, M., Nousiainen, A., Porokuokka, J. & Ojasalo, K. (2016). Laurea Master's Foresight Process – Master's Degree Students Running Environmental Scanning and Foresight Process, Book of abstracts, NERA 44th Congress, Social Justice, Equality and Solidarity in Education, 9–11 March, 2016. Helsinki.
- Luoju, S., Kauppinen, S. & Lahti, J. (2015). Integrating Teaching and R&D in Higher Education - the WeLive project, ICERI2015 Proceedings, IATED. Spain: Valencia.
- Ojasalo, K. (2015). Vaikuttavia oppimisen ratkaisuja tulevaisuuden toimintaympäristöissä. Teoksessa J. Laukia, A. Isacsson, K. Mäki & M. Teräs (toim.), *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen*. Haaga-Helion julkaisut, Helsinki: Unigrafia.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. (2014). *Kehittämistyön menetelmät – Uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. 3. painos. Helsinki: SanomaPro.
- Raij, K. (2007). *Learning by Developing*. Laurea publications A58, Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.

Bringing Real-life Projects into Master's Degree Programmes

– Experiences from a Tourism Programme



Eva Holmberg and Jarmo Ritalahti

Introduction

■ The aim of the Master degree programmes at Finnish universities of applied sciences is to give the students new competencies to develop work life. The students enrolled in the programmes are mostly adults with several years of work experiences and they are working full time when completing the degree. The motives for enrolling in a Master degree vary, but the most common motives are an interest to change field or a desire to advance in the career. By bringing real-life projects into the studies, students will get the possibility to learn more about different organizational challenges and their perspective of the industry involved will be widened. At the same time students will get an opportunity to practice new innovative methods for developing business practices.

This article starts with an overview of inquiry learning as a pedagogical approach, and how it is implemented in one master programme at Haaga-Helia University of Applied Sciences. The Master's Degree Programme of Tourism in focus in the study, received funding in 2014 for intensifying the collaboration within the industry, and thereby involving the students in projects commissioned by external organisations. This case study discusses the experiences of a project commissioned by a Finnish procurement organization and conducted by Haaga-Helia University of Applied Sciences Master students in Tourism.

The starting point of the project offered by the procurement organization was to create a model for how the wellbeing of business travellers could be considered in the travel policy of this organization in the future. The project

had strong practical relevance in a time when Finns have to stay longer in working life even though many employees experience physical and stress related difficulties at work. Moreover, stress as well as mental and physical illnesses have in previous studies been identified as key challenges among frequent business travellers and thus there is an identified need for models enhancing this group of travellers. (CWT 2013; SMT 2011.)

Perception of learning

The perception of learning is a concept describing the understanding a person involved in teaching activities has of the process of learning. Traditionally teaching at scientific universities have been dominated by teacher-centred approaches, in which the teacher has been the distributor of knowledge to students. At universities of applied sciences the pedagogical approaches are usually more student centred and influenced by constructivism as a conception of learning. In constructivism, students are seen as active and learning as a social process. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002.) Inquiry learning is a perception of learning strongly influenced by constructivism, the main idea being that students are learning by solving practical problems by actively looking for research questions and doing research in order to answer the questions.

Compared to traditional classroom learning situations in which the teacher sets up the learning objectives, in inquiry learning students have to create their own learning agenda. Consequently, the learning process is often not exactly defined to start with but rather complex and open. Such responsibility could cause problems for those students who are used to a teacher-directed learning process. Therefore, it is significant that the students know the model and the process of inquiry learning in order to gain the most advantages out of it. (Hakkarainen, Bollström, Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004.)

Inquiry learning comprises e.g. following steps:

1. Defining the development task and problem
2. Constructing the aims and content of the implementation plan
3. Agreeing on theoretical framework
4. Working together to build knowledge
5. Reflection
6. Knowledge sharing

In inquiry learning, the teaching staff, the participating company and its representatives as well as the students are all perceived as learners (Ritalahti 2015).

Thus, the idea of the project presented in this article was that the students coached by the teachers created the research process framework themselves, rather than getting clear instructions for how the project should have been conducted. The key steps above of inquiry learning were also used as the framework for analysing the main phases of the project.

Target degree programme

The Master's degree programme in Tourism at Haaga-Helia University of Applied Sciences leads to a Master's Degree in Hospitality Management. The programme consists of 90 credits and a 210 credits Bachelor's degree is a prerequisite for application. The programme is executed as an adult implementation with three-day contacts (Thursday - Saturday) about once a month. The length of the studies is 1½ years for a full-time and 3 years for a part-time student. The themes of the study modules are Management, Tools to Develop Working Life, and Current Issues in Tourism. (Haaga-Helia 2014a.)

The programme is planned especially for experts in travel agencies, tour operating, transportation, travel management and tourism organizations. Applicants are expected to have a Bachelor's degree, three years working experience after the degree, and good English language skills. Students are selected by an entrance examination and a pre-assignment. (Haaga-Helia 2014b.)

Ideally, learning in the Degree Programme in Tourism should take place in applied real-life projects students bring with them from their own organisations. In practice, this ideal has only worked to a certain extent. This applies to all master programmes at Finnish universities of applied sciences. Reasons behind the phenomenon are several, reaching from students who are not in the work life to the lack of interest of employers. This has been perceived as a problem also by Ministry of Education and Culture.

Thus, Ministry of Education and Culture provided in 2014 funding for a project aiming at better integrating and increasing the awareness of research and development at master programmes. It was expected that real-life projects commissioned from the outside would benefit both students and the commissioning parties. The case study presented here

was commissioned by a Finnish procurement organization with extensive business travelling and the time for implementation was fall 2014.

Figure 1 explains the different projects discussed. The project in focus, students doing development work for the external commissioner was part of a more extensive project at Haaga-Helia University of Applied Sciences. This project was a part of a national project funded by Ministry of Education and Culture (MEC).

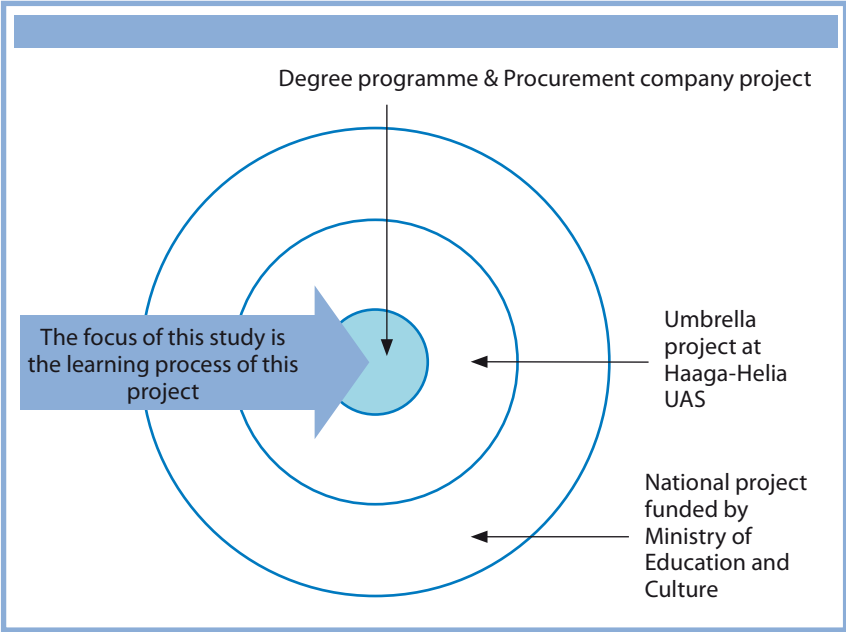


Figure 1. Levels of projects referred to.

Analysis of the project process

The structure of this analysis is based on the six main phases of inquiry learning presented in chapter 2. The analysis comprises data collected during the process. Before the whole project started students were asked to write a story about their understanding of research methods so far. In the end of the project a learning café summering the findings gave a lot of development ideas for the future. Finally, students wrote an individual learning diary covering the whole course.

Planning the project (Phase 1)

The preliminary discussions with the commissioner of the project took place in May 2014. Another meeting was set up for August and then both supervisors of the course discussed the aims of the project with the representative of the commissioner. The aim of the research and development project was defined as constructing a model for enhancing wellbeing in business travel. Moreover, it was decided that data would be collected from key experts in business travel – business travellers themselves, HR departments, top managers, occupational health as well as business travel service providers.

Defining the development task and setting up aims (Inquiry learning phase 1 & 2)

In practice, the project started with the new Master students immediately in the end of August 2014 when the representative of the commissioning company presented the challenges of wellbeing and business travel from the perspective of their organisation. During that day, the group of students did some brain storming in groups in order to deepen the understanding of wellbeing and business travel. The next day the students were introduced to the main research and development methods in the course of Applied Research and Development. Figure 2 explains the schedule and the key themes of the courses involved in the project.

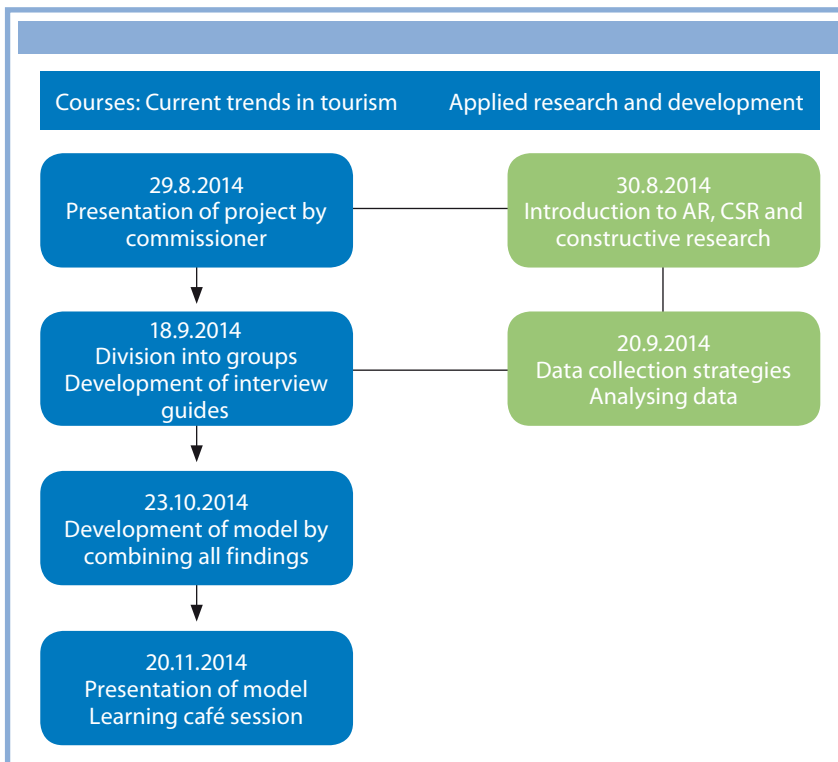


Figure 2. The process of the project.

Agreeing on theoretical framework and building knowledge (Inquiry learning phase 3 & 4)

In the end of September 2014, students were provided a lecture about business travel, travel policy and the business travel processes in order to get a better understanding of the context of the project. Thereafter students were divided into groups according to what angle of the project they were interested in. Each group prepared a research plan as well as a preliminary interview guide.

Students learnt more about how to prepare interview guides and how to do interviews a couple of days later in Applied Research and Development course (figure 2). Some students had though relatively little knowledge of research and development methods, and in their essays written before the project started the following statements were given:

I can't remember actively using any development methods.

All I know is more in theory, not in practical use.

Due to the fact that many students had relatively limited experience of planning and conducting a research project it would have been beneficial to start with more classes in the course Applied Research and Development before project started.

The week after the class during which the research plans were prepared students were given feedback on Moodle, the digital learning platform at Haaga-Helia University of Applied Sciences. Emphasized was the importance of a good interview guide, and students were told that interview guides must be improved before interviews could be conducted.

In the beginning of October 2014 students did in total 20 interviews which were transcribed and shared in class in the end of the same month. The quality of the interviews varied, many of the students managed though to gain rather deep information about the challenges of business travel.

In the class during the contact day in late October 2014, collaborative methods for analysing and summarizing the interview data were used for developing preliminary models. This one-day workshop for summarizing interview data was useful for sharing information and gaining a more comprehensive view of all the results. During the October class (23.10.2014) four models for enhancing wellbeing in business travel in the public sector in Finland were constructed by the different groups with support of an expert from Haaga-Helia's School of Vocational Teacher Education. One of these models is shown in figure 3.

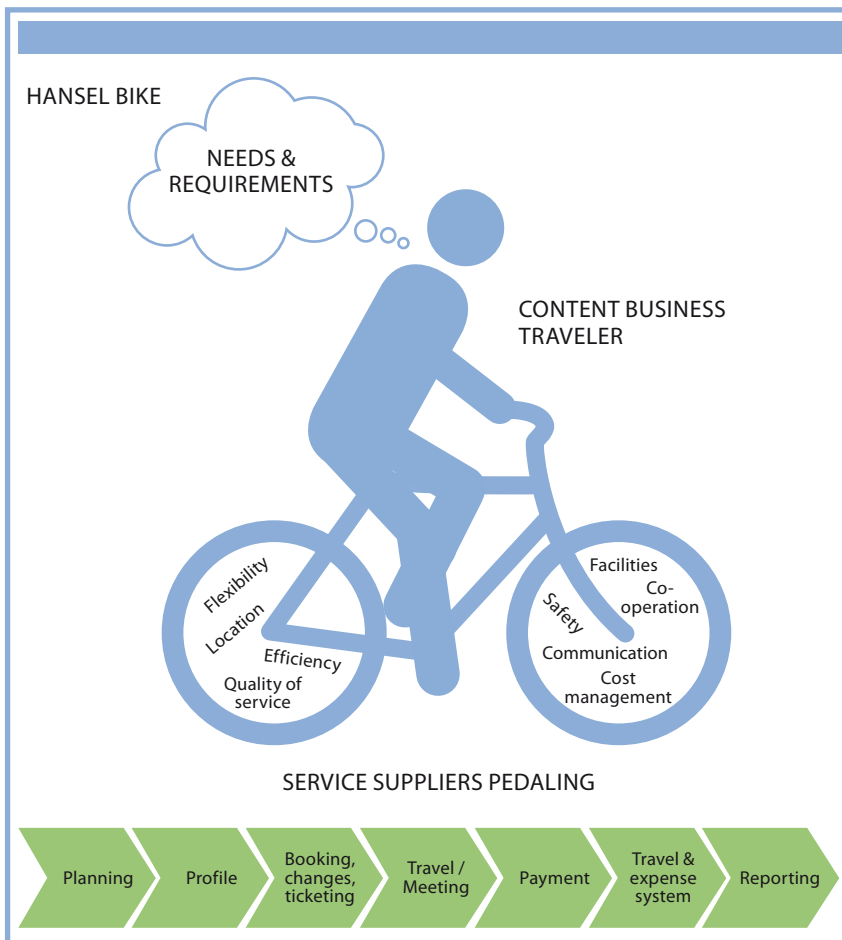


Figure 3. An example of a model developed for enhancing wellbeing in business travel.

Reflection and knowledge sharing (Inquiry learning phase 5 & 6)

The last phases of the project were the presentations of the findings to the commissioner and report writing. The students put a lot of effort into developing the models and in creating good presentations for the commissioner. During the presentations and the discussion afterwards it became though clear that one of the main challenges of the project was the fact the business travel, its challenges as well as travel policy of companies were rather unknown to the students. This brought a lot of findings related to how business travel may influence the wellbeing, yet rather few ideas of how wellbeing of business travellers could be enhances by the company's

travel policy. On the other hand students highlighted the business travel perspective as one of the key learning points of the project.

The project ended with a learning café workshop where students gave feedback to the project process. Most comments focused on the challenge to get the project started:

It was difficult to get started without clear understanding of the goal.

No clear guidelines were given.

Thus as the main idea of inquiry learning is that the goals of the projects are set up in class, enough time must be given to this phase. It is also a fact that students were never introduced the ideas of inquiry learning which most likely would have helped them to understand the strategies of the teachers coaching the project. The interview phase was also challenging for some students, and it was highlighted several times by the students during the learning café:

It was difficult to find the right persons to interview.

In the learning café (20.11.2014) organised for collecting feedback, the workshop for summerising the findings in October was described as creative. The fact that knowledge was shared not only in the small group of students working together for building the models but with the entire class was appreciated. Thereby the big picture of the challenges of business travel from the views of different stakeholders was opened to everyone.

Conclusion

Based on the feedback, the students were as a whole rather satisfied with the project. They were pleased with the fact that they had the possibility to work with an external commissioner. Furthermore, they also emphasized that they gained experience in planning and conducting a real research project. The most challenging part of the project for the students was scheduling and division of work in the groups.

As a summary it can be stated that students at Master level are mostly highly motivated to do real life projects and can work rather independently. It is though important to put some time on setting up

clear aims of the projects with the students already in the beginning of the project, and highlighting what students are supposed to do in order to get credits. Moreover, if the commissioner and the project are chosen by the supervisors coaching the project, it would be beneficial to consider the background of the students. For the first project, it would be beneficial to choose a project that students have some personal experience of.

Master programmes at Finnish universities of applied sciences are linked to the changing needs of society. Since the education provides students with new expertise for the demanding changes in work life, it is crucial to initiate the learning process from real-life projects commissioned by the industry. Thereby also the industry will acknowledge the competences of the graduates from the degree program contributing to a greater awareness of the existence of the master degree programmes as a whole.

References

- CWT (2013). Stress Triggers for Business Travelers. Retrieved 28.11.2014, <http://www.cwt-solutions-group.com/export/sites/cwtprod/content/files/cwt-stress-triggers-for-business-travelers.pdf>.
- Haaga-Helia (2014a). Degree program in tourism. Retrieved 28.11.2014, <http://www.haaga-helia.fi/en/education/master-degree-programmes/degree-programme-tourism?userLang=en>.
- Haaga-Helia (2014b). Students' guide. Retrieved 8.10.2015, <http://www.haaga-helia.fi/en/students-guide/degree-programmes/degree-programme-tourism-pasila-campus-master-education?userLang=en>.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo R., & Lonka K. (2004). *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Nevgi A. & S. Lindholm-Ylänne (2002). Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. In S. Lindholm-Ylänne & A. Nevgi (eds.), *Yliopisto- ja korkeakoulu opettajan käsikirja* (pp. 117–138). Helsinki, Finland: WSOY, 82–116.
- Ritalahti, J. (2015). Inquiry Learning in Tourism. In Sheldon, P. & S. Hsu (eds.), *Tourism Education: Global Issues and Trends*. Emerald, 135–151.
- SMT (2011). Matkatoimiston roolin vaikutus liikematkustajan hyvinvointiin. Internal material.

AMK-maisterit ja muuttuneet työelämän osaamistarpeet



Petja Sairanen

Johdanto

■ Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot tulivat suomalaisen korkeakoulukenttään vuonna 2005. Tarkoituksena oli vastata paremmin työelämän muuttuneisiin tarpeisiin tutkinnolla, joka liittyisi perinteisiä yliopistotutkintoja tiiviimmin työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämiseen. Lain mukaan ylempi ammattikorkeakoulututkinto rinnastetaan yliopistojen maisterin tutkintoon. Tässä artikkelissa tarkastelen tutkinnon tuottamaa osaamista ja työelämän osaamistarpeita ja etsin vastatusta kysymykseen, onko AMK-maisteri kaivattu osaaja vai tarpeeton toimija? Olen selvittänyt asiaa Haaga-Heliassa Master-tutkinnon suorittaneille suunnatulla kyselyllä. Pyrin vastaamaan kysymykseen analysoimalla kyselystä saatuja vastauksia ja peilaamalla niitä ylemmästä AMK-tutkinnosta tekemiini havaintoihin ja kokemuksiin.

Haaga-Helian yliopettajat Katri Ojasalo ja Teemu Moilanen totesivat vuonna 2008 Opettaja-lehdessä (48/2008), että ylemmässä AMK-tutkinnossa opettaminen eroaa perinteisestä tiedekorkeakouluopetuksesta. Opiskelijoilla on jo runsaasti työkokemusta, jolloin opettaja ja opiskelijat rakentavat tietoa yhdessä ja käytyjä keskusteluja peilataan opiskelijoiden omiin työ-, esimies- ja johtamiskokemuksiin. Koulutusohjelmassa on neljä ammattikorkeakoululle tyypillistä, keskeistä periaatetta: työelämälähtöisyys, osaamisen kehittäminen, yhteisöllisyys ja innovatiivisuus. Koulutuksessa pyritään tarjoamaan puitteet toimialarajat ylittävälle innovaatioille.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen 2016 tekemän YAMK-RAKE-selvityksen mukaan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot näyttäytyvät työelämälähtöisinä ja myös kansainvälisesti vertailukelpoisina Master-tason tutkintoina. AMK-maisteritutkinnot tuottavat työelämään uutta näkyvää osaamista. Kehittävää otetta korostaa vaatimus

vähintään kolmen vuoden työkokemuksesta ja tutkinnon suorittaminen työn ohessa. (Arene ry 2016.)

Ylemmän AMK-tutkinnon nimikkeestä käydään tällä hetkellä, keväällä 2017, vilkasta keskustelua. Arenen työryhmä esittää, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden tutkintonimike muutettaisiin muotoon maisteri (AMK). Yliopistopiireistä tähän esitykseen on kuulunut vastaväitteitä. (esim. Savon Sanomat, 2016.) Ojasalo ja Moilanen totesivat jo vuonna 2008 Opettaja-lehdessä, että tutkintonimike (esim. restonomi, ylempi AMK) ei välttämättä kuvaa tutkinnon sisältöä eikä vaativuutta. Tutkinto ei ole heidän mukaansa vähempiarvoinen kuin tiedekorkeakoulujen maisterintutkinnot, vaan se on duaalimallin mukainen, sisällöltään erityyppinen tutkinto, joka on itse asiassa jopa vaativampi kuin tiedekorkeakoulujen maisterintutkinto. Tämä vaativuus konkretisoituu siinä, että ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävissä opinnoissa pelkkä ilmiön kuvaaminen tai selittäminen ei riitä. Teoreettisen osaamisen lisäksi opiskelijoilta vaaditaan käytännön – ja myös koko alan – kehittämistä sekä innovaatioiden luomista. (Opettaja-lehti 2008.) Voinenkin tässä artikkelissa hyvällä syyllä käyttää tutkinnon suorittaneesta henkilöstä nimitystä ”AMK-maisteri”.

Tutkinnon osaamistavoitteet

Ylemmän AMK-koulutuksen alkuajoista lähtien sen vaikuttavuutta on seurattu erilaisin koulutuksesta valmistuneille suunnatuin kyselyin. Tulosten mukaan tutkinto on lisännyt etenkin opiskelijoiden ammatillista osaamista, johtamisosaamista sekä työelämän kehittämistaitoja. Kyselyihin vastanneet ovat arvostaneet moniammatillista opiskelijaryhmää ja opiskelun myötä muodostunutta asiantuntijaverkostoa. Haasteelliseksi on koettu työn ohessa opiskeluun liittyvä ajanhallinta. AMK-maisteri tutkinnossa hakijoita on houkutellut opiskelun liittäminen kiinteästi omaan työhön. Yliopiston maisterin tutkintoa monet ovat pitäneet liian teoreettisena. Lisäksi yliopistoissa AMK-tutkintoa ei ole millään lailla tunnustettu opintoja suunniteltaessa.

Ylemmän AMK-koulutuksen alussa laaditaan henkilökohtainen suunnitelma, jossa verrataan opiskelijan olemassa olevaa osaamista siihen osaan, mitä tutkinnon suorittamisen aikana tavoitellaan. Osaaminen voi olla esimerkiksi syvällistä liiketoimintaosaamista, jonka tavoitteena on toisaalta syventää omaa osaamista valitulla asiantuntija-alueella ja toi-

saalta laajentaa liiketoimintaosaamista yhdistämällä omia tarpeita vastaavaksi kokonaisuudeksi. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen lisäksi ylemmässä AMK-koulutuksessa tavoitellaan opiskelijan oman kohdeorganisaation osaamistason nostamista. Tätä tavoitetta palvelee erityisesti opinnäytetyö, jonka tarkoitus on kehittää kohdeorganisaation lisäksi koko toimialan osaamista.

Asetuksessa ammattikorkeakouluista (18.12.2014 / 1129) kuvataan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteet seuraavasti:

Tutkinnon suorittaneella on

1. laajat ja syvälliset tiedot sekä tarvittavat teoreettiset tiedot toimia työelämän kehittäjänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä
2. syvälinen kuva omasta ammattialasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmiudet seurata ja eritellä alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehitystä
3. valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen
4. hyvä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön.

Miten saavutettu osaaminen näkyy tutkinnon suorittaneille?

Selvitin vuonna 2016 AMK-maisteritutkinnon tutkinnon suorittaneiden mielipiteitä osaamistavoitteiden toteutumista koulutuksen aikana ja siitä, millä tasolla osaaminen on heidän mielestään ollut tutkinnon suorittamisen jälkeen. Oma kokemukseni aiheeseen liittyy tutkinnon suorittamiseen Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ja Laurea-ammattikorkeakoulun ensimmäisessä yhteistoteutuksessa, joka käynnistyi vuonna 2006. Tekemäni selvitys toteutettiin kesäkuussa 2016 Haaga-Helian ylemmän tutkinnon suorittaneille alumneille suunnatulla kyselyllä. Kysymykset muodostettiin laissa määriteltyjen ylemmän AMK-koulutuksen opintojen tavoitteiden pohjalta. Kyselyyn vastasi 41 tutkinnon suorittanutta, joiden vastauksia esittelen tässä kappaleessa.

Kyselyyn vastanneiden enemmistö koki saaneensa työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot opiskelemaltaan alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot kyseisen alan vaativissa asiantuntija- ja

johtamistehtävissä toimimista varten. Vastauksissa korostui opiskelijoiden aikaisempi kokemus esimiestyöstä, johtamisesta ja asiantuntijatehtävistä. Työkokemuksen nähtiin helpottavan asioiden omaksumista ja teoreettisen tiedon hahmottamista käytännön toiminnassa.

Opiskelijayhteisössä oli asiantuntijoita ja johtajia monelta eri matkailun sektorilta. Monesti opettajat antoivat aiheille raamit, jotka täyttyivät opiskelijoiden keskusteluista, väittelystä ja pohdinnoista.

Tämä toiminta toi syvyyttä [opintoihin] ja lisäsi kontakteja.

Olin toiminut jo vuosia johto- ja asiantuntijatehtävissä, ja tässä vaiheessa työuraani opinnot antoivat lisää [osaamista] työhöni. Sain varmuuden siihen, miten tulisi toimia [johtajana ja esimiehenä] sekä opin ymmärtämään paremmin erilaisia ilmiöitä asioiden taustalla.

Opiskelijoiden erilaiset taustat ja valmiudet vaikuttivat siihen, miten mielekkäänä opiskelu ylipäätään koettiin. Joitain opintojaksoja pidettiin erittäin hyödyllisinä, toisia taas epäolennaisempina. Vastaajat saivat hyvän kuvan opiskelemastaan alasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmiuksistaan oman alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn. Tähän kokeemukseen saattoivat kuitenkin vaikuttaa myös mahdolliset aikaisemmat opinnot ja vastaajan tehtävänkuva yritysmaailmassa. Jotkut jäivät kaipaamaan tavoitteeksi asetettua ”syvällistä osaamista”.

Koulutuksessa käsiteltiin useita eri toimialani (markkinointi, talous, henkilöstöhallinto, strateginen johtaminen jne.) aiheita syvällisesti, mutta itse johtamisen asemaa työelämässä ei käsitelty. Sain kurssilta todella paljon vinkkejä alan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon, mikä oli todella hyvä asia. Erityisesti asioiden tarkastelu tieteellisestä näkökulmasta auttoi kehittymään. Normaalissa arjen työelämässä mennään käytäntö edellä.

Koulutus syvensi asianomaisen alan tuntemusta, mutta tutkimustiedon hyödyntäminen oli huomattavasti vähäisempää kuin tiedekorkeakoulussa. Mielestäni toimiala on paljon laajempi kuin koulutuksen perusteella voisi saada käsityksen. Esim. Suomen laaja julkinen sektori jäisi kokonaan käsittelemättä, ellei ryhmässä olisi opiskelijoita sieltä.

Elinikäinen oppiminen ja jatkuva oman ammattitaidon kehittäminen nähtiin oleellisena osana nykypäivän työelämän vaatimuksia ja aikuisopiskelijan identiteettiä. Jotkut saivat koulutuksesta innostuksen opiskelamiseen ja jatkoivat itsensä kehittämistä muissa opinnoissa ylemmän AMK-tutkinnon jälkeen.

Tämä koulutus opetti minut opiskelemaan. Valmistumisen jälkeenkin jatkoin itsenäistä opiskelua avoimessa yliopistossa. Innostuin erityisesti lopputyötä tehdessäni elinikäisestä oppimisesta.

Melkein tärkeimpänä asiana jäi käteen se, että nykypäivänä täytyy jatkuvasti olla kiinnostunut oppimaan uutta ja valmis muokkautumaan nykypäivän tarpeisiin. Oma ammattitaito kehittyi. Uuden oppiminen kehittää aina oman työn ja alan itsearviointia. Opin oman ajankäytön hallintaa. Kiinnostus oppimiseen on tärkeä osa ammatillista kehittymistä.

Kyselyssä selvitettiin myös työelämässä vaadittavan hyvän viestintä- ja kielitaidon sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämiä valmiuksia. Tämän osalta vastaajat totesivat, että varsinaista kielitaitoa ei koulutusohjelman aikana opiskeltu. Kuitenkin englanninkielinen kirjallisuus ja vieraskieliset opettajat edistivät vastaajien mukaan kielen hallintaa. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että opintojen vaatiman kielitaidon on oltava riittävä jo niihin hakeuduttaessa. Sitä vastoin vastaajien mukaan kansainvälisyys ja vuorovaikutustaidot kehittyivät ainakin Haaga-Helian palveluliiketoiminnan koulutusohjelmassa. Tätä edesauttoivat ryhmissä mukana olleet kansainväliset opiskelijat. Joistain toteutuksista kansainvälisyys puuttui kuitenkin kokonaan ja sitä jäätettiin kaipaamaan.

Laaja mahdollisuus ottaa erilaisia kursseja mahdollisti ainakin kielitaidon ylläpitämisen. Lisäksi oppimista auttoi esim. englanninkielinen kirjallisuus. Kokonaisuuteen kuului hyvä viestintäkurssi (innostava opettaja), ja kurssikirjallisuus oli tutustumisen arvoinen.

Viestintä- ja kieliopinnot eivät kuuluneet tähän maisteriohjelmaan.

”Luokallani” oli opiskelijoita kymmenestä eri kansallisuudesta – mahtava opiskeluympäristö!

Mielestäni kansainvälisyys puuttui opinnoistamme kokonaan. Siihen olisi voinut saada enemmän valmiuksia. Ehkä jokin kurssi olisi voinut käsitellä paremmin myös tätä aihealuetta.

Kansainvälisyys ei näkynyt opinnoissa kyllä ollenkaan – kaipasin sitä. Esimerkiksi reissu johonkin kansainväliseen oppilaitokseen ym. olisi ollut kiva.

Opintoihin sisältyvä opinnäytetyö (30 op) haki alussa vielä suuntaansa, mutta vakiintui nopeasti työelämälähtöiseksi kehittämishankkeeksi, jossa eri ilmiöiden teoreettinen tarkastelu painottuu vähemmän kuin yliopistojen pro gradu -töissä. Teemu Moilasan mukaan kehittämishankkeen konkreettisena tuloksena voi olla uusi tai entistä parempi työtapo, tuote, palvelu tai menetelmä (Kotitalous, 2007). Kysymykseen voi tulla myös opiskelijan oman organisaation kehittämissuunnitelma tai koko alaa eteenpäin vievä selvitys kehittämis ehdotuksineen. Opinnäytetyön yhtenä arviointikriteerinä onkin sen yleistettävyyden koskemaan koko alaa. Vastajat pitivät opinnäytetyötä vaativana ja tärkeänä osana opintokokonaisuutta.

Opinnäytetyön tuotos otettiin työpaikallani käytäntöön ja siten se oli erittäin hyödyllinen, ja opin paljon viedessäni sitä eteenpäin.

Opinnäytetyö oli mielestäni erittäin tärkeä osa YAMK-tutkintoa ja sen tuottaminen on osa tutkinnon akateemisuutta. Se myös kehitti osaamistani tehdä ja sponsoroida vastaavia tutkimuksia yrityksille tulevaisuudessa.

Opinnäyte sai aikaan muutoksen ja kokonaisuutena se kehitti osaamistani, vaikka se [työtehtävä] ei sisältynytäkään opinnäytetyöhöni. Opinnäytetyö oli minulle helppo, mutta toi kuitenkin syvyyttä osaamiseeni.

Tulevaisuuden AMK-maisterin osaamishaasteet

Risto Linturi (2015) on todennut selvityksessään, että tulevaisuuden työelämätaidot ja tarvittava osaaminen ovat kapeasti ajateltuna kiteytyneet

nopean teknologisen kehityksen (esim. digitaalisuus, virtuaalinen todellisuus, 3D-tulostus, robotisaatio) tuomaan työn muutokseen. Vaikka teknologia onkin erottamaton osa yhteiskunnan kehitystä, ei uusien teknologioiden käyttöönotto ole kuitenkaan itsestäänselvyys. Avoimessa maailmassa uudet teknologiset ratkaisut ovat läsnä ja leviävät kaikkialle, mutta niiden esiintymismuodot vaihtelevat kulttuurista toiseen. Ilmeistä on, että teknologisesti tuottavimpien toimintatapojen ja nykyajan yleisten käytäntöjen välinen ero tulee kasvamaan. Vuonna 2011 Phoenixin yliopistossa laaditun Future Work Skills 2020 -raportin mukaan tulevaisuuden työelämätaitoina voidaan nostaa esiin seuraavat keskeiset osaamisalueet:

- Kyky ymmärtää ja luoda merkityksiä sekä arvioida asioiden merkityksellisyyttä.
- Luova ja ratkaisukeskeinen ajattelukyky, jolloin työntekijä osaa kehittää ja luoda ratkaisuja erilaisiin ongelmiin.
- Sosiaalinen älykkyys antaa kykyä ymmärtää ja arvioida sosiaalisia tilanteita sekä rakentaa yhteyksiä toisiin ihmisiin ja organisaatioihin.
- Kulttuurien välinen osaaminen korostuu globaalissa maailmassa ja näyttäytyy kykynä toimia monikulttuurisissa verkostoissa ja työympäristöissä.
- Medialukutaitoa tarvitaan tarvittavan tiedon arvioimisessa ja kykyä tuottaa sisältöjä uuden median välineillä. Sitä edellytetään myös disinformaation erottamisessa informaatiosta.
- Tieteidenvälisyys ja monialaisuus ovat edellytyksenä yhteistyöhön ja ongelmanratkaisuun monimutkaisissa ympäristöissä.
- Kyky työskennellä tuottavasti ja osallistua yhteistyöhön virtuaalisissa työympäristöissä. (Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute 2011.)

Kyselyyni vastanneiden AMK-maistereiden mielestä työelämän osaamistarpeet ovat moninaiset. Tällä hetkellä tarvitaan mm. osaamista talous- ja toiminnohjauksesta, yleisjohtamisesta, projekteista, henkilöstöjohtamisesta, viestinnästä ja vuorovaikutuksesta ja kansainvälisyydestä sekä verkostoitumistaitoja. Lisäksi tarvitaan syvää osaamista markkinoinnista, asiakasportfolion hallinnasta, liiketoiminnan kehittämisestä ja asiakaslähteisyyden ymmärtämisestä sekä myyntitaitoja. Kaikkeen edellä mainittuun liittyy digitalisaation ja nopeasti kehittyvän teknologian vaikutus.

Substanssiosaamisen lisäksi tarvitsen liiketoiminta- ja johtamisosaamista, taitoa viedä strategia oman vastualueeni käytäntöön, palvelujen ratkaisukykyä sekä koulutus-, myynti- ja viestintätaitoja. Omassa työssäni olen ns. joka paikan höylä, jolla on monta roolia: asioiden johtamista, kouluttamista, asiakassuhteiden hoitoa, myyntiä, tietojärjestelmästä vastaamista, esimiestyötä, viestintää, projektien johtamista jne.

AMK-maistereiden näkemykset työn tulevaisuuden muutoksista painotuivat digitalisaatioon, verkottumiseen, laajojen kokonaisuuksien hallintakykyyn, kulttuurienvälisyyteen ja kansainvälistymiseen. Työelämässä on harvoin aikoja, jolloin mikään ei muutu. Työntekijän pitää olla aina valmis oppimaan ja kehittymään:

Uskon, että uusien innovaatioiden myötä [työelämä on] tietyiltä osin entistä teknisempää, esim. palveluratkaisut sähköistyvät ja itsemaksaminen ja -palveleminen muuttavat alan osaamistarpeita. Asiakkaiden tarpeiden kuunteleminen muuttaa osaamistarpeita asiakaslähtöisen palveluiden kehittämisen suuntaan. Palvelumuotoiluosaaminen korostuu entisestään.”

Entistä enemmän pitää osata lukea ihmisiä ja tilanteita sekä olla sinut some-maailman kanssa; verkostoituminen, digiosaaminen.

Ylemmillä AMK-tutkinnoilla pyritään vaikuttamaan työelämään tuottamalla työelämän ”muutosagentteja”. Näillä henkilöillä on herkkyyys tarttua muutostyöhön ja viedä kehittäminen päätökseen (Kotitalous 5/2007). AMK-maistereilla on selkeä kuva työelämän muuttuvista tarpeista ja omasta osaamisestaan. Valmistuneet ovat sitoutuneet jatkuvaan itsensä kehittämiseen, mikä vie myös organisaation osaamista eteenpäin. Opiskelu ja tutkinnon suorittaminen nähdäänkin vain yhtenä kiintopisteenä elinikäisen oppimisen jatkumolla. Monelle vastaajalle opintojen suorittaminen on tuonut uutta osaamista ja auttanut eteenpäin uralla. Aikuisopiskelijalle tutkinto on myös ollut portti jatko-opintoihin, vaikka ylemmän AMK:n suorituksia ei tunnustettaisikaan yliopistoissa. Ylemmän tutkinnon pohjalta on ponnistettu tohtoriksi saakka:

YAMK-tutkinto oli nykyisen työni vaatimustasona. Olen edennyt urallani ja sain lisää valmiuksia tiedekorkeakoulututkinnon suorittamiseen.

Olin jo vaativissa työtehtävissä ennen tätä, joten tutkinto toi minulle ”oikeutuksen” tehdä työtäni myös tutkinnon osalta. Jatkossa, kun haen muualle töihin, uskon tutkinnon olevan vielä tärkeämpi.

Olen päässyt virkaan/toimeen, jossa on edellytyksenä ylempi korkeakoulututkinto.

Yhteenveto

AMK-maisterin tutkinto on löytänyt paikkansa suomalaisessa duaalimalliin perustuvassa korkeakoulukentässä ja työelämässä. Tutkinto näyttäytyy työelämälle käytännönläheisempänä kuin akateeminen yliopistotutkinto, koska se suoritetaan työ ohessa opiskellen. Sisäänpääsyvaatimuksena on vähintään kolmen vuoden työkokemus alemman korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen ja monet tutkinnon suorittajat toimivatkin jo valmiiksi oman alansa asiantuntijatehtävissä. Opiskeluissa yhdistyy opiskelijoiden käytännön työkokemus ja opettajien akateeminen osaaminen. Tutkinto antaa runsaasti sellaista osaamista, jota voidaan välittömästi hyödyntää käytännön yritys-elämässä. Opiskelu on voimakkaasti projektisuuntautunutta ja opinnäytetöiden onnistumiseen vaaditaan kiinteää yhteistyötä työelämän opinnäytetoimeksiantajan kanssa.

Opinnäytetyö ei voi olla ”irrationaalinen” akateeminen tutkimus, vaan se sidotaan vahvasti työelämään. Opinnäytetyö on elinkeinoelämää monialaisesti ja -tieteellisesti kehittävä projekti, joka auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia muuttuvassa työelämän kentässä. Opiskelun liittäminen omaan työhön helpottaa opiskelua työn ohella. Tutkinnon tuottama osaaminen vastaa tehokkaasti työelämän muuttuviin tarpeisiin, ja tavoiteltavan osaamisen painopisteet voivat vaihdella joustavasti opiskelujen aikana erilaisten projektien puitteissa. Palveluliiketoiminnan koulutusohjelman suorittaneet kykenevät mm. hahmottamaan isoja kokonaisuuksia, hyödyntämään trendejä ja kehittämään palveluratkaisuja sekä hallitsemaan brändi- ja konseptiportfolioita. Opetuksessa hyödynnetään uusimpia innovaatioita ja jatkuvasti kehittyvää tekniikkaa. Projekteissa on kehitetty mm. älypuhelinsovelluksia.

Arenen selvityksestä (2016) käy ilmi, että tutkinnon suorittaneiden tyytyväisyys on korkea ja tutkinnosta työllistytään hyvin – valmistuneista noin 95 % on heti valmistumisen jälkeen työelämässä. Toisaalta tutkintoa ei välttämättä tunnisteta virkoihin kelpaavaksi ja jatkokoulutusmahdol-

lisuudet ovat Suomessa vaillinaiset. Jotkut tutkinnon suorittaneet ovatkin hakeutuneet jatkokoulutukseen ulkomaille. Näin teki esimerkiksi Arenen YAMK-RAKE-selvityksessä mukana ollut Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ja Laurea-ammattikorkeakoulun ensimmäisessä, vuonna 2006 alkaneessa yhteistoteutuksessa opiskellut Krista Keränen, joka toimii tällä hetkellä Laurea-ammattikorkeakoulun yrittäjyys- ja innovaatiojohtajana. Keränen jatkoi valmistumisensa jälkeen opintojaan tohtoriohjelmassa (PhD in Engineering) Cambridgen yliopistossa. Keräsen mukaan AMK-maisteritutkinto antoi hänelle monipuolisen osaamisperustan, eikä hän kokenut osaamisensa poikkeavan muiden tohtoriopiskelijoiden osaamisesta. (Arene ry 2016.)

AMK-maistereista koulutetaan ammattikorkeakouluissa mm. journalismi-, liiketoiminta-, liikunta-, matkailu-, ravitsemus- sekä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia. AMK-maisterit vievät omalta osaltaan suomalaista osaamista eteenpäin omilla työpaikoillaan, toimialoillaan, kotimaassa ja kansainvälisesti. Voinkin hyvällä syyllä todeta, että AMK-maisterit ovat suomalaisen työelämään kaivattuja huippuosajia. AMK-maisteritutkinnon vahva kytkeytyminen työelämään antaa tutkinnon suorittaneelle valmiudet vastata työelämän muuttuviin tarpeisiin ja toimia oman alansa asiantuntijana.

Lähteet ja kirjallisuus

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry (2016). YAMK-RAKE-selvitys. Luettu 1.11.2016, <http://arene.fi/fi/ammattikorkeakoulut/vaikuttavuus/yamk-rake-selvitys>.
- Asetus ammattikorkeakouluista (18.12.2014 / 1129). Luettu 8.8.2016, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>.
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto (2011). Future work skills 2020. Luettu 10.8.2016, <http://www.iftf.org/futureworkskills>.
- Kotitalous 5/2007. Konkreettiset kehityshankkeet kuuluvat ylemmän AMK:n opintoihin. ”Kotitaloustaidot osana kokonaisvaltaista hoivatyötä”, 36–37.
- Linturi, R. (2015). Technology as an Enabler of Sustainable Well-Being in The Modern Society (s. 5–6, 10–11, 13). Sitran julkaisu. Luettu 8.8.2016, <https://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksi%C3%A4-sarja/Selvityksia103.pdf>.
- Linturi, R., Kuusi, O. & Ahlqvist, T. (2013). *Suomen sata uutta mahdollisuutta: Radikaalit teknologiset ratkaisut*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu, 6/2013. Luettu 8.8.2016, https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvj_6+2013.pdf.
- Opettaja-lehti 48/2008. Opiskelijat haaste opettajille. Perinteinen opetus ei enää riitä ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa, 34–35.

Savon Sanomat 14.9.2016. Työryhmä esittää: Ylemmän AMK-tutkinnon nimikkeeksi maisteri. Luettu 1.11.2016, <http://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Ty%C3%B6ryhm%C3%A4-esitt%C3%A4Ylemm%C3%A4n-AMK-tutkinnon-nimikkeeksi-maisteri/835879>.



Kuntoutuksen ylempi ammattikorkeakoulutus antaa välineet palvelutoimijuuteen

Ulla Jämsä ja Malla Rekilä

Johdanto

■ Ylempi ammattikorkeakoulututkinto profiloituu työelämälähtöisyyden ja työelämän kehittämisen kautta. Tutkinnon rooli on vahvasti työelämää uudistava ja osaamista ennakoiva. (Valtioneuvoston asetus 423/2005.) Vuonna 2008 käynnistyi ensimmäistä kertaa ylempi ammattikorkeakoulututkinto kuntoutuksen koulutusohjelmassa Oulun seudun ammattikorkeakoulun, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian (nykyisin Metropolian ammattikorkeakoulu) sekä Turun ja Satakunnan ammattikorkeakoulujen yhdessä tuottamana koulutuksena. Koulutuksen tavoitteena oli kouluttaa asiantuntijoita muuttuvan kuntoutuksen asiantuntija- ja johtotehtäviin.

Kuntoutusasiakkaiden muuttuneet tarpeet sekä kuntoutuspalvelujen rakenteiden ja tuotantotapojen muutokset edellyttävät kuntoutustyössä uudenlaista asiantuntijuutta. Kuntoutustyössä tulee kehittää asiakaslähtöisiä, dialogisia ja asiakasta osallistavia työmenetelmiä ottamalla asiakas mukaan myös palveluiden kehittämiseen. Kuntoutuksen merkitys yhteiskunnassa vahvistuu koko ajan. Asiakaslähtöisellä, oikea-aikaisella ja oikein kohdennetulla kuntoutuksella on merkitystä sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta.

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteissa korostuvat oman alan laaja ja syvälinen osaaminen ja elinikäisen oppimisen taidot. Kuntoutuksen koulutusohjelman katsotaan tuottavan laajaa teoreettista tietoa kuntoutuksen kehittäjänä toimimiseen, alan tutkimustiedon käyttöön ja viestintään kuntoutuksen alalla. Koulutuksessa korostuu opinnäytetyönä tehtävä kehittämis tehtävä, jonka odotetaan

integroituvan alueelliseen kehittämiseen ja ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan (TKI).

AMK-maisterikoulutuksen kehittämistehtävässä toteutuu työelämä-lähtöisyyden perusajatus: koulutuksen ja työelämän yhteistyö, josta molemmat osapuolet hyötyvät. Ammattikorkeakoulu tuo kehittämiseen kuntoutuksen teoreettisen tiedon ja työelämän asiantuntijat tuovat siihen kuntoutuksen asiantuntemuksen ja käytännön työtavat. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittämistehtävien katsotaan toteutuvan kehittävällä tutkimuksella, jossa tutkija-kehittäjät ja käytännön toimijat sitoutuvat yhteiseen tiedonmuodostusprosessiin (vrt. Toikko & Rantanen 2009). Kehittämistehtävän lähtökohtana tulee olla yhteiskunnallinen tarve, jonka tulee olla linjassa kuntoutuksen globaalien kehittämistarpeiden kanssa (Siira & Veijola 2009). Koko ylemmän ammattikorkeakoulutuksen olemassaolon ajan on keskusteltu AMK-maisterikoulutuksessa toteutetun kehittämistehtävän tuottamasta tiedosta, laadusta ja vaikuttavuudesta suhteessa työelämän tarpeisiin ja kehittämistehtävälle asetettuihin tavoitteisiin. Keskeisenä kysymyksenä on ollut, tarvitaanko AMK-maistereita työelämän kehittämiseen ja kehittämisen arviointiin.

Tässä artikkelissa tarkastelemme Jämsän (2014) väitöskirjatutkimuksen pohjalta kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tuottamaa osaamista. Väitöskirjan teoreettiset lähtökohdat perustuvat kulttuuri-historialliseen toiminnan teoriaan ja siihen pohjautuvaan kehittävään työntutkimukseen, mitkä kytkevät oppimisen työtoimintojen muutokseen. Kun yksilö on osallisena erilaisten yhteisöjen toiminnassa, asiantuntijuus rakentuu tuossa osallisuudessa ja suhteessa muihin oppijoihin. (Miettinen 2000.)

Jämsän väitöskirjassa tutkittiin sekä opiskelijoiden (n=9) yksilöllistä oppimista että opiskelijoiden kehittämistehtävien kautta viidessä eri työyhteisössä (n=5) tapahtuneita muutoksia. Opiskelijoiden kehittämistehtävät edustivat tyypillisesti työtoiminnan kehittämistä, jossa opiskelijan yksilöllinen oppiminen kytkeytyi työyhteisön toiminnan muutokseen ja työyhteisössä tapahtuvaan yhteiseen oppimiseen. Engeströmin (2002) mukaan tiedonmuodostus ja oppiminen tapahtuvat osana sosiaalista, historiallista ja kulttuurista kontekstia, ja oppijana on koko työyhteisö.

Tutkimustulosten mukaan kuntoutuksen koulutusohjelmasta valmistuneet AMK-maisterit olivat oppineet työelämää uudistavaa asiantuntijuutta, jonka avulla he onnistuivat yhdistämään teoria- ja tutkimustiedon käytännön työelämän kehittämiseen. Uudistava asiantuntijuus oli palvelu-

toimijuutta, jolla kehitettiin asiakaslähtöistä kuntoutustyötä, rakennettiin työyhteisöissä yhteistä kuntoutustyön viitekehystä ja edistettiin moniammatillista työskentelyä ja palvelun kustannustehokkuutta. Kehittämistyön tulos näkyi työntekijöiden työhyvinvoinnin lisääntymisenä. Tutkimustulosten mukaan AMK-maisterit toimivat työyhteisöissä kuntoutuksen muutosagentteina.

Kuvaamme tässä artikkelissa yhden esimerkkitapauksen valossa, mitä opiskelijan oppima palvelutoimijuus tarkoittaa työyhteisön kehittämissä työssä ja minkälaisia muutoksia esimerkkirytyksen kuntoutustyössä tapahtui kehittämistehtävän aikana ja sen jälkeen. Esimerkkirytyksenä on valtakunnallinen kuntoutusalan yritys Tutoris Erikoiskoulutus. Kehittämistehtävän kohdeyrityksessä teki kuntoutuksen Master-koulutusohjelman opiskelija yhdessä työyhteisönsä jäsenten kanssa. Tarkastelemme ensin, mitä palvelutoimijuus tarkoittaa muuttuvassa kuntoutustyössä.

Kuntoutuksen palvelutoimijuus

Toimijuuden juuret ovat sosiaalitieteissä, mutta sitä on määritelty laajasti eri tieteenalioissa. *Toimijuuden* käsitettä määritellään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä ilmiönä. Bandura (2001) kuvaa toimijuutta henkilökohtaisena toimijuutena, läheisen toimijuutena ja yhteisöllisenä toimijuutena. Emirbayer ja Mische (1998) katsovat toimijuuden liittyvän sosiaaliseen prosessiin. Toimijuuteen kuuluu muun muassa motivaatio, valinta, vapaus ja luovuus. Toimijuuteen liitetään myös termit *valta* ja *voima*. Toimijalla tulee olla valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä ja saada aikaan jotakin, esimerkiksi osaamisen, tiedon tai verkostojen avulla. (Eteläpelto ym. 2011.) Vehviläisen (2014) mukaan toimijuuteen liittyy yksilön kokemus omasta kykeneväsyydestä suorittaa tehtävä ja itseenäisyydestä säädellä omaa toimintaa. Lisäksi yksilön tulee kokea kuuluvansa johonkin yhteisöön, jonka toiminnan hän kokee mielekkääksi.

Toimijuuden käsite on noussut keskeiseksi organisaatioiden ja työelämän muutosten yhteydessä sekä työelämän oppimisen ja ammatillisen identiteetin tutkimuksissa. Ammatilliseen toimijuuteen liittyy työelämän muutoksista nousevat haasteet. Eteläpelto ym. (2014) kuvaavat ammatillisen toimijuuden olevan prosessi ja oleellinen osa työssä oppimista. Ammatillinen toimijuus ilmenee, kun työntekijä tai työyhteisö vaikuttaa ja tekee valintoja ja ottaa kantaa työhönsä tai ammatillisiin identiteetteihinsä. Ammatillinen identiteetti kuvaa työntekijän suhdet-

ta työhön, sitä mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän sitoutuu. Toimijuus näyttäytyy työelämässä usein yhteisöllisenä. Työssä kohtaavat niin työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet kuin työelämän muutosvaatimukset. Työntekijällä on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja vahvistaa omaa ammatillista osaamistaan samalla kun työn laatu paranee. (Eteläpelto ym. 2014.)

Ylisassi ym. (2014) kuvaavat työntekijöiden kehittämistoimijuutta, joka kytkeytyy myös työn muutokseen. Työntekijällä on kykyä ja halua luoda uusia arjen ratkaisuja osana ammattilaisuuttaan. Työntekijä pystyy tarvittaessa muokkaamaan ja kyseenalaistamaan arjen toiminnan kannalta mahdottomia rakenteita ja muutoksia sekä omaa suhtautumistaan niihin. Myös kuntoutuksen kontekstissa on puhuttu työelämätoimijuudesta, joka kytkeytyy työn muutokseen ja työkykyyn (ks. Lindh 2013). Kuntoutuksen kontekstissa toimijuutta on kuvattu myös kuntoutujan ja hänen läheistensä toimijuutena. Esimerkiksi Sipari (2008) kuvaa toimijuutta lapsen ja aikuisen oikeuksilla, vastuilla, velvollisuuksilla ja tehtävillä, jolloin toimijuus hahmottuu vuorovaikutuksellisenä ja tilannekohtaisena ilmiönä.

Lähestymme tässä artikkelissa kuntoutuksen palvelutoimijuutta kehittävän työntutkimuksen viitekehyksestä. Engeström ja Virkkunen (2007, 70) kuvaavat toimijuutta henkilöiden kyvyllä tarttua oman toimintajärjestelmänsä tilaan ja muuttaa sitä tarkoitushakuisesti. Toimintajärjestelmässä tapahtuva toiminta on kohteellisesti, välineellisesti ja sosiaalisesti suuntautunutta ja toimijuus ilmenee suhteessa toiminnan kohteeseen (Engeström 1987). Muuttunut toiminnan kohde aiheuttaa jännitteitä toimintaan. Tähän haetaan ratkaisuja ja uusia innovaatioita, mikä saa aikaan toimijuutta ja mahdollistaa työkäytäntöjen kehittämisen. (Engeström & Sannino 2010.)

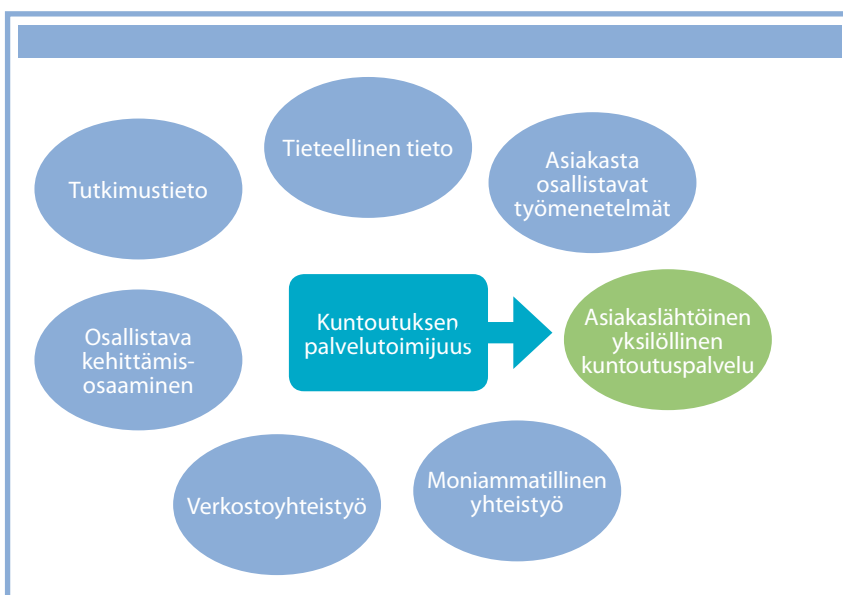
Kuntoutuksen palvelutoimijuus on yhteydessä muuttuneeseen kuntoutuksen kohteeseen, joka on yhteiskunnallisten muutosten myötä muotoutunut laajaksi ja monitahoiseksi. Sairauskäsitys kuntoustoiminnassa ja kuntoutuksen käynnistämisperusteet ovat muuttuneet. Kuntoutuksen paradigma on muuttunut asiakaslähtöisyyttä korostavaksi ekologiseksi ajattelun- ja toimintamalliksi, jonka mukainen työskentely edellyttää asiakasta osallistavaa työskentelymallia. Lainsäädäntö, suositukset ja ohjeistukset luovat paineita kehittää yhä enemmän asiakkaan omista lähtökohdista lähtevää sekä asiakkaan valinnanvapauksia ja vastuuta korostavaa kuntoutustyötä.

Hyvässä kuntoutuskäytännössä painotetaan asiakaslähtöisiä toimintamalleja, jotka huomioivat asiakkaan voimavarat ja toimintaympäristön ja edistävät asiakkaan osallisuutta. Asiakas on itse aktiivisena vaikuttajana kuntoutuksensa suunnittelussa, tavoitteenasettelussa ja toteutuksessa (Järvikoski & Härkäpää 2011). Asiakaslähtöistä kuntoutusta on pyritty kehittämään jo vuosikymmenien ajan, mutta yhä edelleen käytännön kuntoutustyön on todettu olevan liian asiantuntijalähtöistä (Sipari & Mäkinen 2012).

Työelämän murros on tuonut myös kuntoutukseen uusia tapoja organisoida toimintoja, jonka myötä on syntynyt uusia tuotteita ja palveluja. Tekemisen ja työn organisointitavat ovat muuttuneet ja aiemmat selkeärajaiset tehtävät ja vastuut ovat kehittyneet verkostoyhteistyöksi. Asiakkaiden tarpeiden monimutkaistuessa korostuu myös moniammatillinen yhteistyö ja kollektiivinen asiantuntijuus. Kuntoutukseen osallistuvien eri tahojen yhteistyön tulisi olla joustavaa ja saumatonta, jotta asiakas saisi palvelun niin monialaisena ja -muotoisena kuin hänen elämäntilanteensa edellyttää. Asiakaslähtöinen ja yksilöllinen kuntoutustyö on vaikuttavaa.

Mistä kuntoutuksen palvelutoimijuudessa on siis kyse? Siinä on kyse ajattelu- ja toimintatapojen muutoksesta ja omaan työhön vaikuttamisesta. Lähtökohtana tälle ovat asiakkaiden muuttuneet tarpeet. Kuntoutuspalvelun kehittäminen edellyttää uudenlaisten työvälineiden ja yhteistyömuotojen luomista. Muutokset asettavat haasteita näyttöön perustuvan toiminnan kehittämiselle, jossa yhdistyy tieteellisen tutkimuksen antama näyttö, kuntoutuksen asiantuntijuus, asiakkaiden kokemukset ja tieto sekä kuntoutuksessa käytettävissä olevat resurssit (vrt. Sarajärvi 2011).

Hyvän kuntoutuskäytännön mukaisesti organisaatiossa toimintatapojen- ja mallien kehittämisvastuu on kaikkien yhteinen asia ja kehittämisen tulee olla aina lähellä käytännön toimintaa. Innovatiivisten ratkaisujen luominen edellyttää työntekijälähtöistä osallistavaa kehittämistä. Työyhteisön innovatiiviselle toiminnalle on merkityksellistä se, miten työntekijöille muodostuvat käsitykset asiakkaiden tarpeista, palvelun tuottamisesta ja toimintaympäristöstä. Työntekijöiden yhteinen ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä, mitä tavoitellaan ja millä keinoilla tavoitteisiin on mahdollista päästä mahdollistaa osallistuvan innovaatiotoiminnan. (Saarisilta & Heikkilä 2015.)



Kuvio 1. Kuntoutuksen palvelutoimijuuteen liittyvät tekijät.

Kuntoutuksen palvelutoimijuuden keskeisin elementti on kyky kehittää kuntoutuspalvelua asiakkaan muuttuvien tarpeiden mukaan ja hallita kuntoutusprosesseja. Palvelutoimijuus sisältää osallistavaa kehittämisosaamista sekä teoreettista näkemystä kuntoutuksen ilmiöistä, tavoitteista ja kuntoutuksen toteuttamisesta. Kuntoutuspalveluiden kehittäminen tapahtuu moniammatillisesti verkostoyhteistyössä. (Kuvio 1.)

Esimerkkinä valtakunnallinen kuntoutusalan yritys Tutoris

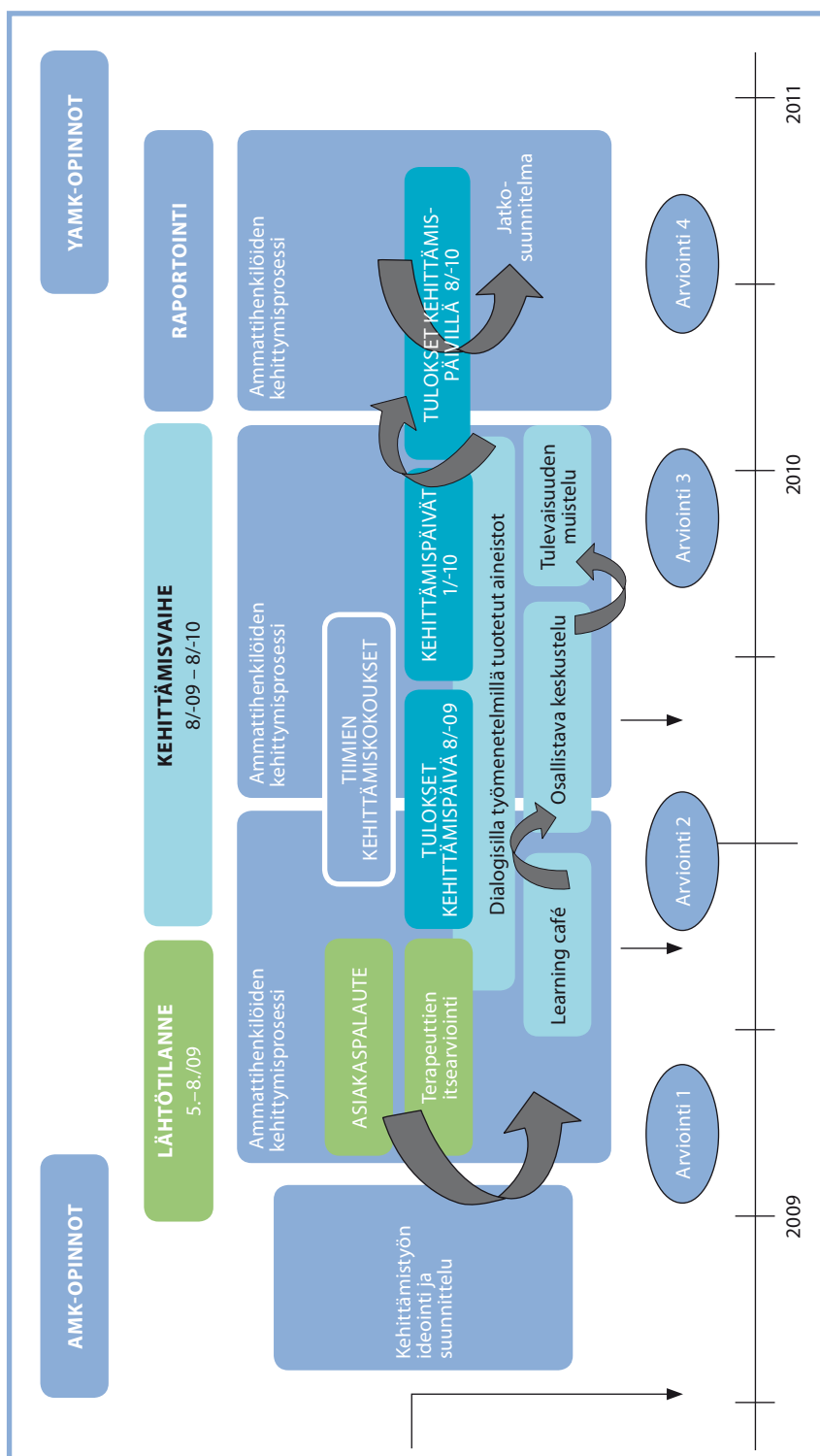
Tutoris Erikoiskuntoutus (Tutoris Oy) on vuonna 2003 perustettu, valtakunnallinen kuntoutusalan yritys, joka tarjoaa kuntoutus-, koulutus-, työnohjaus-, työhyvinvointi- ja hoivapalveluja valtakunnallisesti. Yrityksessä työskentelee noin 200 työntekijää: puhe-, toiminta- ja fysioterapeuteja sekä hoivapalvelutyöntekijöitä. Yrityksen 12 aluekeskusta sijaitsevat eri puolilla Suomea: Lapissa, Pohjois-Pohjanmaalla, Kainuussa, Keski-Pohjanmaalla, Pohjanmaalla, Pohjois- ja Etelä-Savossa, Pohjois-Karjalassa, Pirkanmaalla, Lounais-Suomessa, Kanta-Hämeessä ja Uudellamaalla. Yrityksen palvelut toteutetaan yrityksen kehittämän Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallin mukaisesti, joka perustuu yhteisölliseen kuntoutukseen asiakkaan omassa elin- ja toimintaympäristössä. Palveluja tuotetaan

kunnille, kuntayhtymille, Kansaneläkelaitokselle, vakuutusyhtiöille sekä itse maksaville asiakkaille.

Kehittämistyön lähtökohdat, tavoite ja toteuttaminen

Opiskelijan kehittämistehtävän kohteena oli arvioida ja kehittää Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallia. Kuntoutuksen ylemmän ammatti-korkeakoulututkinnon opinnot haastoivat kehittämistehtävää työstäneen opiskelijan arvioimaan oman työyhteisönsä toimintaa ja sen käytänteitä suhteessa kuntoutuksen paradigmaan ja yhteiskunnallisiin haasteisiin ja ihanteisiin. Tässä artikkelissa tarkasteltavan yrityksen työyhteisössä oli tapahtunut muutoksia henkilökuntaresursseissa sekä asiakkaiden tarpeissa ja palvelujen kysynnässä. Työyhteisössä haluttiin arvioida, toteutuuko Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamalli muuttuneessa toimintaympäristössä. Työyhteisön kuntoutuspalvelua ohjaava malli koettiin toimintaa selkeästi ohjaavana ja sen uskottiin olevan selkeä myös asiakkaille ja heidän lähiyhteisöille sekä palvelun tilaajille. Tätä näkemystä haluttiin lähteä tutkimaan mm. terapeuteille suunnatun itsearviointin avulla. Kehittämisen prosessin tavoitteena oli myös muodostaa joustavampia ja yksilöllisempiä palveluja monitahoiselle kuntoutuskohteelle.

Toimintamallin arviointi ja kehittäminen tapahtui asiakaspalautteista ja henkilöstön itsearviointinista saadun tiedon pohjalta. Kehittämistyö toteutettiin osallistavalla toimintatutkimuksella, joka korostaa tutkimuskohteena olevan yhteisön jäsenten osallistumista kehittämis- ja tutkimustyöhön. Osallistavassa toimintatutkimuksessa tutkijan ja osallistujien roolit ovat tasavertaiset. (Whyte 1991.) Kehittämistehtävän kulku on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Kehittämistehtävän kulku.

Kehittämistyöhön osallistui koko työyhteisö, myös hallinnon ja johdon työntekijät. Toimintamallin kehittäminen toteutettiin kaikkien aluekeskusten yhteistoimintana. Aluekeskuksissa nimettiin ns. avainhenkilöt, jotka toimivat osaltaan vastuuhenkilöinä kehittämisessä työyhteisön kehittämispäivillä sekä prosessin eteenpäin viejinä omissa tiimeissään. Vastuuhenkilöt toimivat keskustelun ohjaajina ja aineiston kerääjinä.

Kehittämistyö käynnistyi alkuaan Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallin käyttöön liittyvistä asiakaspalautteista. Aluekeskusten terapeutit arvioivat toimintamallin edellyttämää osaamistaan sekä omia kokemuksiaan mallin käytöstä. Itsearviointi toteutettiin kehittämisvaiheen alussa kyselylomakkeella. Molemmat aineistot analysoitiin sisällön analyysillä. Työyhteisön kehittämispäivillä esitettiin analyysin tuottamat tulokset, joiden pohjalta suunniteltiin kehittämistoimintaa.

Yhtenäiset ajattelu- ja toimintamallit

Kehittämistyön tuloksena työyhteisön arvot ja toimintaperiaatteet selkeytyivät, mikä jäseni Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallia ja siihen liittyviä työkäytäntöjä. Tämän jälkeen pystyttiin kuvaamaan selkeämmin yrityksen toimintamallia kuntoutuspalvelun tilaajille ja asiakkaille. Työyhteisössä avattiin toimintamallin teoreettiset lähtökohdat ja paneuduttiin siihen, mitä yhteisöllinen kuntoutus ilmiönä ja käsitteenä tarkoittaa. Kehittämistyö tuotti yhteisöllisen kuntoutuksen prosessikuvauksen. Engeströmin (2002) mukaan ilmiöiden ja muutosten ymmärtämiseen tarvitaan teoreettista tietoa. Arkitieto pohjautuu välittömiin havaintoihin ja kokemuksiin, mutta teoreettisen tiedon avulla voidaan analysoida ja käsitteellistää asioita ja suunnata kehittämistyötä.

Työyhteisön jäsenten tietoisuus siitä, mitkä yhteiskunnalliset kehittämistarpeet ohjaavat organisaation ja yksittäisen työntekijän omaa toimintaa lisääntyi. Tämä avasi mallia käyttäville terapeuteille uudella tavalla yhteisöllisen Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallin käytön periaatteet, mikä puolestaan lisäsi mallin arvostusta heidän keskuudessaan. Yhteisölliseen kuntoutukseen liitettiin osallisuus, voimavarat, lapsi- ja perhelähisyys, yhteistyö, moniammatillisuus ja arjessa pärjääminen. Kuntoutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta keskeistä on juuri sen integroituminen asiakkaan arkeen ja hänen omaan elinympäristöönsä (mm. Koivikko & Sipari 2008). Kuntoutuksen tulee olla suunnitelmallista, monialaista ja pitkäjänteistä toimintaa, jonka tavoitteena on auttaa asiakasta hallitsemaan elämäntilanteensa. Hyvässä kuntoutuskäytännössä huomio

kohdistuu myös ympäristön muutokseen ja asiakkaan toimintaympäristön kehittämiseen. (Veijola 2004.)

Kehittämisprosessin aikana Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallin peruslähdekohdaksi muodostui ekokulttuurinen teoria, jonka mukainen toiminta edellyttää moniammatillista työskentelyä. Keskeistä työskentelyssä on toiminnan rakenne eli työryhmän jäsenet ja heidän tehtävänsä sekä keskinäinen vuorovaikutuksensa. Tutoris Erikoiskuntoutuksessa kuntoutuspalvelun toiminta mahdollistaa moniammatillisen työskentelyn. Lisäksi se tekee mahdolliseksi asiakkaan, hänen perheensä ja lähiyhteisönsä asiantuntemuksen kuulemisen kuntoutuksen tavoitteiden ja työskentelytapojen suunnittelussa, seurannassa ja arvioinnissa. Yhteinen toimintamalli edisti moniammatillista työskentelyä, jossa on olennaista, että työryhmän jäsenillä on yhteinen näkemys siitä, miten asiakkaan kanssa edetään. Yhteinen kuntoutuksen kohde edellyttää työntekijöiltä yhteistä näkemystä ja käsitteellisiä välineitä, joiden avulla voidaan muodostaa yhteinen tulkinta ja ymmärrys asiakkaan tilanteesta (vrt. Seppänen ym. 2012).

Työyhteisön osaaminen näkyväksi

Kehittämistyön tuloksena työyhteisössä syntyi uuden työntekijän perehdyttämisen ohjeistus. Siinä kuvataan Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallin teoreettisten taustojen lisäksi myös Parhaat käytännöt -malli, johon koottiin parhaat käytännöt terapeuttien hiljaisesta tiedosta ja hyvistä käytännöistä yhteisöllisen kuntoutuksen toteuttamisessa. Hiljainen tieto on kokemuksellista tietoa, joka vaikuttaa ihmisen toiminnassa, vaikka sitä ei täsmällisesti ilmaista ja muotoilla (Järvikoski & Karjalainen 2008). Hiljaisen tiedon avaaminen luo yhteistä ymmärrystä siitä, miten kohtaamme ja koemme työmme moninaisuuden.

Tutoris Erikoiskuntoutuksessa hiljainen tieto toi esiin terapeuttien näkemyksen oman ammattitaidon, persoonan ja vuorovaikutuksen merkityksestä yhteistyön luomisessa asiakkaan ja hänen lähiyhteisönsä kanssa. Tutoris Erikoiskuntoutuksessa hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen ja aukikirjoittaminen parhaiksi käytännöiksi vahvisti myös terapeuttien henkilökohtaista toimijuuttaan.

Toimintaa ohjaavan periaatteen – asiakaslähtöisyyden – vahvistuminen

Startti-Matka-Pysäkki®-mallin mukaan toimivat terapeutit löysivät omalle toimintatavalleen yhtymäkohtia kuntoutuksen ekologisen paradigman mukaiseen toimintaan ja hyvään kuntoutuskäytäntöön. Kehittämistyön tuloksena voitiin todeta, että mallin mukainen toimintatapa on yhtenevä kuntoutuksen vallalla olevien ihanteiden ja tavoitteiden kanssa, joita ovat yhteisöllinen, arjessa tapahtuva kuntoutus, kuntoutuksen asiakaslähtöisyys sekä voimavarasuuntautunut ja osallisuutta edistävä työskentelytapa.

Näkemys asiakaslähtöisestä toimintatavasta näkyi asiakkaan roolin vahvistumisena omassa kuntoutusprosessissa. Työyhteisössä kehitettiin asiakkaan osallisuutta lisääviä yksilöllisiä ja dialogisia toimintamalleja. Lisäksi kuntoutustavoitteiden laatimiseen ja arviointiin kiinnitettiin yhä enemmän huomiota. Dialogisten työmenetelmien on todettu edistävän asiakkaan motivoitumista ja sitoutumista kuntoutustavoitteisiin (mm. Leach ym. 2010; Lloyd ym. 2010). Dialogin avulla edistetään asiakkaan valtaistumista ja tuotetaan hänen tilanteensa ja lähtökohtansa huomioivia ratkaisuvaihtoehtoja. Startti ja Pysäkki -palavereiden merkitys asiakkaan osallisuutta kuntoutusprosessissa mahdollistavana tekijänä vahvistui. Tämän myötä työyhteisössä ja asiakkaiden kanssa toimiessa alettiin kiinnittää tietoisemmin huomiota omiin toimintatapoihin.

Työyhteisössä avattiin ja selkeytettiin asiakaspalauteprosessi. Tämä vahvisti asiakaspalautteen merkitystä toiminnan kehittämisessä. Asiakaspalautealomakkeet uudistettiin ja niiden tuottaman tiedon systemaattiseen hyödyntämiseen kehitettiin yhteinen käytäntö. Asiakaspalaute nähdään merkittävänä toiminnan kehittämisessä ja laadun parantamisen välineenä (Egger de Campo 2007, Oja 2010). Virtanen ym. (2011) toteavat, että asiakaslähtöisen palvelun keskeinen tekijä on asiakkaan mukaan ottaminen yhdenvertaiseksi toimijaksi. He puhuvat ns. kolmannesta tilasta. Tämä tarkoittaa syvällisempää ymmärrystä palvelurakenteesta sekä lisääntynyttä ammattilaisten ja asiakkaan keskinäistä tiedonvaihtoa.

Työntekijöiden työhyvinvoinnin lisääntyminen

Tutoris Erikoiskuntoutuksessa yhteinen kehittäminen toi sisältöä työhön, mikä lisäsi henkilökunnan työn mielekkyyttä. Yhdessä kehittäminen tuntui mielekkäältä, kun työntekijä sai olla itse luomassa uutta mallia ja näin vaikuttaa työn sisältöön ja toteuttamiseen. Alasoinin (2011a)

mukaan työn laadun ja työhyvinvoinnin kannalta on entistä tärkeämpää se, että työntekijät voivat itse osallistua muutosprosesseihin. Pitkäaikaisen työhyvinvoinnin rakentaminen edellyttää välineitä, joiden avulla samalla tuotetaan ymmärrystä käynnissä olevasta muutoksesta ja jäsennettään työntekijöiden työn tarkoitusta ja työn mielekkyyttä (Seppänen ym. 2012). Tutoris Erikoiskuntoutuksessa työntekijät kokivat, että yhteinen kehittäminen ja yhdessä käydyt keskustelut vähensivät työnohjauksen tarvetta. Heidän mielestään työmotivaatio ja työhön sitoutuminen lisääntyivät ja ammatti-identiteetti vahvistui.

Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen mukaan työhyvinvointi syntyy toiminnassa yhteisen kohteen parissa. Kuntoutustyön muutuksessa työn sujuminen ja työntekijöiden kokemus työssä onnistumisesta on tärkeää ja lisää työn mielekkyyttä. (Vrt. Mäkitalo 2005.) Tähän pohjautuen Tutoriksen työyhteisön työhyvinvointi lisääntyi, koska yhteisen kehittämisen myötä työstä oli tullut entistä mielekkäämpää. Seuraavassa Tutoriksen työyhteisössä työskentelevän terapeutin kommentti.

Olimmehan me kyllä kauhean motivoituneitakin, koska kaikki koimme sen [työn yhteisen kehittämisen] tärkeäksi. Sehän siinä oli lähtökohtana, että meille oli hirveän tärkeää, että pääsemme mukaan kehittämään sitä [Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamallia], koska se on meidän työkalu.

Yrityksen toimintakulttuurissa vahvistuu toiminnan arviointi

Tutoris Erikoiskuntoutuksessa oman toiminnan arviointi on ollut keskeistä yrityksen perustamisesta asti. Kehittämistyön tuloksena yhdessä arvioiminen ja jatkuva kehittäminen vahvistuivat ja tulivat luontevaksi osaksi yrityksen toimintakulttuuria. Tästä esimerkkinä kaikkia työntekijäryhmiä ja aluekeskuksia koskeva Unelmatiimi-hanke, joka mahdollistaa aluekeskuksen oman näköisen ja alueensa asiakkaita mahdollisimman hyvin palvelevan kuntoutuksen kehittämisen ja toteuttamisen.

Kehittämistyön yhteydessä terapeuttien itsearviointi toi esille myös tarpeen työyhteisön aluekeskusten välisen tiedon, osaamisen ja kokemuksen jakamiselle. Yrityksessä aloitettiin säännölliset sisäiset koulutukset. Niiden sisältöä ja rakennetta on kehitetty edelleen yrityksen kasvun myötä, jotta ne palvelisivat entistä paremmin kuntoutuspalvelun kehittämisen ja työntekijöiden osaamisen vahvistamista.

Yrityksessä aloitettiin sisäisenä toimintana työvalmennus edesautta-
maan työelämänsä alkutaipaleella olevien terapeuttien ammatillista osaa-
mista ja keskinäistä vertaistukea. Sekä johto, aluejohtajat että terapeu-
tit näkivät työvalmennuksen tärkeänä yhteisen työskentelymallin sekä
työyhteisön arvojen ja toimintaperiaatteiden toteutumisen vuoksi. Tera-
peutit kokivat työvalmennuksen myös omaa ammatillisuuttaan tukevana
ja ammatti-identiteettiä vahvistavana toimintana. Pidempään työelämässä
toimineille terapeuteilla tarjottiin myös mahdollisuus työnohjaukseen.

Kuntoutuksen AMK-maisterikoulutusohjelman myötä työyhteisös-
sä tultiin entistä tietoisemmiksi ja kiinnostuneimmiksi valtakunnallis-
ta kuntoutuksen muutoksista, vaateista ja lainalaisuuksista. Jotta vaati-
mus asiakkaan kuulemisesta ja osallistamisesta olisi mahdollista täyttää,
otettiin valtakunnallisesti käyttöön asiakkaan tavoitteiden laatimiseen ja
arviointiin tarkoitettu GAS-menetelmä (*Goal Assessment Scaling*). Menetel-
män käyttöön kouluttauduttiin yrityksessä sisäisesti ja pohdittiin yhdessä
sitä, miten GAS saatetaan parhaiten osaksi yrityksen kuntoutuspalvelu-
prosessia. Tänä päivänä GAS on Tutoriksen Startti-Matka-Pysäkki®-toi-
mintamalliin liitetty luonteva työväline.

Valtakunnallisesti kuntoutuspalveluja tarjoavana yrityksenä Tutoris
Erikoiskuntoutus on kehittänyt myös etäterapiaa. Tarkoituksena ja tavoit-
teena on tarjota kuntoutuspalveluja myös sinne, missä resursseja niihin
ei alueellisesti ole. Etäterapia on tuonut omat haasteensa ns. perinteisen
kasvokkain tapahtuvan terapian toteutukseen. Vuosien kokemuksen, kou-
luttautumisen ja jatkuvan kehittämisen keinoin etäterapia on tänään luon-
teva osa asiakaslähtöistä, yhteisöllistä ja laadukasta kuntoutuspalvelua.

Kehittämistyössä aikaansaadut muutokset koettiin tärkeiksi työyhtei-
sön toiminnan kannalta. Tuloksia on esitelty valtakunnallisissa tilaisuuks-
sissa ja niistä on kirjoitettu artikkeleita ammattilehtiin. Tämä työ on
mahdollistanut reflektoinnin, uusien näkökulmien löytämisen kehittä-
mistoitumisen kohteena olleeseen Startti-Matka-Pysäkki®-toimintamalliin
sekä työyhteisön kehittämisprosessiin.

Pohdinta

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto kehitettiin työelämälähtöiseksi
tutkinnoksi, jonka ytimessä on opiskelijoiden osallistuminen oman alansa
paikalliseen ja alueelliseen tutkimus- ja kehittämistyöhön. Koulutuksessa
tämän on tarkoitus toteutua erityisesti opiskelijoiden kehittämistehtävissä,

joissa yhdistyy ylemmän tutkinnon kaksi keskeisintä asiaa – kehittäminen ja teoreettinen tieto. Tutoris Erikoiskuntoutuksen tapauksessa tulee selkeästi esille se, miten yhdistämällä teoreettinen tieto, tutkimus, osallistava kehittäminen ja työntekijöiden käytännön asiantuntijuus kehitetään pitkäkestoisesti työyhteisöä. Tutoris Erikoiskuntoutus on valtakunnallinen yritys, joten kehittämisellä on merkitystä sekä alueellisesti että valtakunnallisesti.

Arenen (2016) raportista käy ilmi, että ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot linkittyvät vahvasti yhteiskunnallisiin tarpeisiin ja ammattikorkeakoulujen TKI-toimintaan. Toisaalta on todettu, että ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opiskelijoiden potentiaalia ei ole vielä hyödynnetty riittävästi ammattikorkeakoulujen strategisessa TKI-toiminnassa. (Vrt. Maassen et al 2011.) Tämä on osaltaan seurausta siitä, että opinnäytetöiden kehittämisen kohteet eivät useinkaan ole samoja kuin ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan kohteet. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden AMK-maistereiden osaaminen vastaa työelämän kehittämisessä tarvittavaa osaamista. (Vrt. Alasoini 2011b.)

Opiskelijoiden rooli aluevaikuttajina monipuolistuu, mutta sen edistäminen haastaa uudenlaiseen innovaatiokulttuurin luomiseen ja pedagogisten menetelmien kehittämiseen (Kylänen 2014). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden omasta mielestä TKI-kytkentää varmistettaisiin mm. kolmikantayhteistyöllä, opiskelijoiden ydinosamisen syventämisellä sekä aidoilla työ- ja elinkeinoelämälähtöisillä toimeksiannoilla (Arene 2016). Kolmikantayhteistyössä tulee kiinnittää huomiota opettajan asiantuntijuuden hyödyntämiseen ja osapuolten yhteiseen dialogiin (Jämsä 2014). Työkäytäntöjen kehittäminen vaatii yhteistä dialogia ja yhteisiä oppimisfoorumeita, jotka toimivat toiminnan suunnittelun ja analyysin sekä tiedonvälityksen välineinä (vrt. Sarja ym. 2012).

Ammattikorkeakoulun TKI-toiminnassa tyypillisenä toimintamuotona ovat kehittämisverkostot. Rajoja ylittävässä toiminnassa työskentely edellyttää teoreettista ymmärrystä niistä keinoista ja menetelmistä, joilla yhteisöllinen työskentely työelämän kanssa tapahtuu. (Mäki ym. 2013.) Tämä haastaa opettajan ammatillisen osaamisen uudenlaisen työotteen ja työvälineiden osalta (Vanhanen-Nuutinen ym. 2009). Yksi haaste on myös se, miten pitkäkestoisella kehittämistehtävän tekemisellä voidaan vastata työelämän nopeisiin muutoksiin. Tuotantotapojen muutos edellyttää työorganisaatioilta nopeaa uudistumista ja asiakkaiden tarpeisiin vastaamista (Alasoini ym. 2012).

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintojen perustana ovat syvälliset tiedot omalta alalta. Kuntoutuksen koulutusohjelmassa AMK-maisterit saivat vahvan teoreettisen pohjan kuntoutuksen kehityksestä, kuntoutuksen käsitteellisistä teorioista ja malleista, lainsäädännöstä ja ohjeista sekä kuntoutuksessa käytettävistä välineistä. He saivat myös kokemusta käytännön kehittämisestä. Teoriatiedon avulla ja asioiden käsitteellistämisen kautta opiskelijoilla oli mahdollisuus tarkastella kuntoutukseen liittyviä osa-alueita, mikä syvensi heidän ammattialakohtaista tietoperustaansa.

Tässä artikkelissa esittämässämme kuntoutuksen koulutusohjelmassa tehdyssä kehittämistehtävässä tuli esille yhteisöllisesti tapahtuva asioiden käsitteellistäminen. Opiskelija vei omaan työyhteisöönsä teoreettista tietoa kuntoutuksen muutoksesta ja lähitulevaisuuden kehittämissuunnista, mikä antoi perusteita työyhteisölle kehittää toimintamalleja. Järvikosken ja Härkäpään (2011) mukaan kuntoutuksen kehittäminen tarvitsee juuri laajaa ja syvällistä teoreettista tietoa kuntoutuksesta. Kuntoutuspalveluiden kehittämisessä tarvitaan kuntoutuksen substanssittietoa, mutta kuntoutuksen toimintaympäristön muuttuessa tarvitaan myös monialaista tutkimusta. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto voisi olla koulutus, jossa tätä voisi harjoitella (vrt. Salmi & Huhtinen 2015).

Tutoris Erikoiskuntoutuksessa asiakaslähtöisen kuntoutuksen kehittäminen näyttäytyi kahdenlaisesta näkökulmasta – asiakasta osallistavien toimintatapojen kehittämisenä ja koko työyhteisön yhteisen asiakaslähtöisen toimintamallin kehittämisenä. Viime vuosina innovaatioiden synnyttämisessä ja palvelujen kehittämisessä on korostettu asiakaslähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä sekä palvelujen käyttäjien mukaanottoa palvelujen luomiseen. Kuntoutuspalveluissa on todettu olevan puutteita esimerkiksi kuntoutusasiakkaan asemassa ja kuntoutuksen oikeassa ajoittumisessa (mm. Puumalainen ym. 2009; Koukkari 2010). Tutoris Erikoiskuntoutuksessa kehitettiin asiakasta osallistavia työvälineitä kuntoutuksen autonomian ja yksilöllisyyden edistämiseksi. Tämä on tärkeää asiakkaan elämänlaadun näkökulmasta, mutta myös yhteiskunnallisesti vaikuttavan kuntoutuspalvelun kehittämiseksi.

Koko työyhteisön tasolla yhteistä asiakaslähtöistä toimintamallia rakennettiin osallistavalla kehittämisellä, minkä toteutukseen kuntoutuksen Master-koulutusohjelmaa suorittava opiskelija onnistui yhdes- sä työyhteisön kanssa. Osallistava kehittäminen edellyttää työntekijöiden yhteistä sitoutumista ja siihen vaikuttavat kehittämisessä käytettävät

menetelmät. Tutoris Erikoiskuntoutuksessa toimintatutkimus osoittautui toimivaksi menetelmäksi sekä arvioida että kehittää yrityksen toimintaa. Yrityksen kehittämisen tarpeet tulivat arjen käytännön haasteista. Tällaisella työelämälähtöisellä kehittämisellä voidaan linjata ja hallita työtoiminnan muutosta (Vataja 2012). Hyvän käytännön innovaatiot syntyvät usein yhteisessä tekemisessä muutosprosesseissa. Tällaisella kehittämisellä on merkitystä palvelun laadun parantamisessa ja tuloksellisuuden lisäämisessä, mutta myös työnteekijöiden työhyvinvoinnin lisäämisessä.

Lähteet

- Alasoini, T. (2011a). *Hyvinvointia työstä. Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla*. Tykes raportteja 76. Helsinki.
- Alasoini, T. (2011b). Workplace Development as Part of Broad-based Innovation Policy: Exploiting and Exploring Three Types of Knowledge. *Nordic Journal of Working Life Studies* 1(1), 23–43.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry (2016.) *Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa*. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n selvitys YAMK-tutkintojen rakenteellisesta kehittämisestä.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Egger de Campo, M. (2007). Exit and Voice: An Investigation of Care Service Users in Austria, Belgium, Italy, and Northern Ireland. *European Journal of Ageing* 4(2), 59–69.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is Agency? *The American Journal of Sociology*, Vol. 103(4), 962–1023.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Oriental-Konsultit Oy, Gummerus Oy, Jyväskylä.
- Engeström, Y. (2002). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review* (5), 1–24.
- Engeström, Y. & Virkkunen, J. (2007). Muutoslaboratorio – kehittävän työntutkimuksen uusi vaihe. Teoksessa E. Ramstadt & T. Alasoini (toim.), *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita* (s. 67–88). Helsinki.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikerta. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Evaluation Council FINHEEC. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 16:2011.

Jämsä, U. (2014). *Kuntoutuksen muutosagentit. Tutkimus työelämälähtöisestä oppimisesta yleisessä ammattikorkeakoulutuksessa*. Acta Universitatis D 1252, Oulu: Oulun yliopisto.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. (2011). *Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen*. Helsinki: WSOYpro OY.

Järvikoski, A. & Karjalainen, V. (2008). Kuntoutus monitieteisenä ja – alaisena prosessina. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.), *Kuntoutus* (s. 80–93). Helsinki: Kustannus Oy, Duodecim.

Koivikko, M. & Sipari, S. (2008). *Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus*. Valkeakoski: Vajaa-liikkeisten Kunto ry. Valkeakoski: Koskiprint.

Koukkari, M. (2010). *Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta*. Acta Universitatis Lapponiensis 179, Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print.

Kylänen, M. (2014). Aluevaikuttavuuden monet muodot – palveluliiketoiminnan tradenomiohjelman pedagogisista lähtökohdista. Teoksessa T. Rautkorpi, A. Muranen, L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Kestävä innovointi. Oppimista korkeakoulun ja työelämän dialogissa*. Mertopolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Taito-Työelämäkirjat 7/2014. Helsinki: Unigrafia.

Leach, E., Cornwell, P. Fleming, J. & Haines, T. (2010). *Patient Centered Goal-Setting in a Subacute Rehabilitation Setting*. *Disability and Rehabilitation* 32(2), 159–172.

Lindh, J. (2013). *Kuntoutus työn muutoksessa. Yksilön vajavuuden arvioinnista toimintaverkostojen rakenteistumiseen*. Acta Universitatis Lapponiensis 259. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lloyd, C., Tse, S., Waghorn, G. & Hennessy, N. (2010). Motivational Interviewing in Vocational Rehabilitation for People Living with Mental Ill Health. *International Journal of Therapy & Rehabilitation* 15(2), 72–579.

Maassen, P., Spaapen, J., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M., Wiedenhofer, R. & Kajaste, M. (2011). *Evaluation of Research, Development and Innovation Activities of Finnish universities of applied sciences: A Preliminary Report*. The Finnish Higher Education.

Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4/2000. 276–292. Luettu 15.12.2016, <http://www.helsinki.fi/kasvatus-tieteet/valinnat2012/miettinen.pdf>.


Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Töytäri-Nyrhinen, A. (2013). ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, K. Mäki, A. Töytäri, V. Ilves ja V. Farin (toim.), *Kiviä ja keitäitä – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia tutkimuksia 1/2013, Haaga-Helian ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Mäkitalo, J. (2005). *Work-Related Well-Being in The Transformation of Nursing Home Work*. Acta Universitatis Ouluensis D Medica 837, Faculty of Medicine, Department of Public Health Science and General Practice, University of Oulu, Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Merikoski Rehabilitation and Research Centre. Oulu: Oulu University Press.

Oja, P. (2010). Significance of Customer Feedback. An Analysis of Customer Feedback Data in a University Hospital Laboratory. Acta Universitatis Ouluensis, D Medica 1065, Faculty of Medicine, Institute of Health Sciences, Health Administration,

- Institute of Diagnostics, Clinical Chemistry, University of Oulu, Laboratory, Oulu University Hospital. Luettu 16.12.2016, <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514262739/isbn9789514262739.pdf>.
- Puumalainen, J., Nikkanen, P., Notko, T. & Järvikoski, A. (2009). Kuntoutumissuunnitelman muotoutuminen. Teoksessa A. Järvikoski, L. Hokkanen & K. Härkäpää (toim.), *Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinällisestä kuntoutuksesta* (s. 69–92). Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009, Lapin yliopisto ja Kuntoutussäätiö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saarisilta, J. & Heikkilä, J. (2015). *Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa*. Osuva-tutkimushankkeen loppuraportti. Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos (THL). Raportti 4/2015. Helsinki.
- Sarajärvi, A. (2011). Asiantuntijuus näyttöön perustuvassa hoitotyössä. Teoksessa R. Nurminen (toim.), *Tulevaisuuden erityisosaaminen erikoissairaanhoidossa* (s. 76 – 93). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 113.
- Sarja, A., Janhonen, S., Havukainen, P. & Vesterinen, A. (2012). *Modeling in Evaluation a Working Life Project in Higher Education*. Studies in Educational Evaluation 38(2), 55–64.
- Salmi, E. & Huhtinen, M. (2015). Monialaisen kehittämisen äärellä. Esipuhe. Teoksessa M. Kylmäkoski & A. Lindeman (toim.), *From Interculturel Encounters to Inter-professional Development*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A, Nro 69. Luettu 16.12.2016, https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/101026/IE-ID_verkkoversio.pdf?sequence=1.
- Seppänen, L., Schaupp, M., Toiviainen, H., Ala-Laurinaho, A., Heikkilä, H., Kira, M., Korpelainen, E., Lallimo, J., Ruotsala, R. & Uusitalo, H. (2012). Palveluverkostojen asiakasymmärryksen tutkimuslähtökohtia. Konseptimuutosten haasteet ja työhyvinvointi. Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö CRADLE, Tutkimusraportteja 13, Työterveyslaitos, Helsingin yliopisto, Aalto-yliopisto, Tekes. Helsinki: Unigrafia. Luettu 16.12.2016, <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32393/palveluv.pdf?sequence=1>.
- Siira, H. & Veijola, A. (2009). Opinnäytetyön ideoinnin ja suunnittelun työelämäyhteys. Teoksessa L. Viinamäki (toim.), *Sosionomilta eivät hommat loppu* (s. 142–156). Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009.
- Sipari, S. (2008). *Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342, University of Jyväskylä, Jyväskylä University. Jyväskylä: Printing House.
- Sipari, S. & Mäkinen, E. (2012). *Yhdessä rakentuva kuntoutusosaaminen*. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 6.
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta*. Tampere University Press.
- Valtioneuvoston asetus 423/2005. Asetus ammattikorkeakoulusta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Majuri, M., Weissman, K. (2009) Puhetta ammattikorkeakouluopettajuuden työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön* (s. 85–106). Haaga-Helian julkaisusarja, Kehittämisoraportteja 4/2009.

- Vataja, K. (2012). *Kehittyvä työyhteisö. Itsearviointin tukeminen työyhteisön kehittämisessä kunnallisessa sosiaalitoimessa*. Vaasan yliopisto, Tutkimuksia 86/2012. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Tampere: Gaudeamus.
- Veijola, A. (2004). *Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis D Medica 794. Oulun yliopisto.
- Veijola, A., Vainionpää, L. & Virkkunen, L. (2012). Kehittämisen uusi aika vaikeavammaisten lasten kuntoutuksessa. Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin alueella. Luettu 11.12.2016, <http://docplayer.fi/334588-Kehittamisen-uusi-aika-vaikeavammaisten-lasten-kuntoutuksessa-pohjois-pohjanmaan-sairaanhoitopiirin-alueella.html>.
- Whyte, WF. (toim.) (1991). *Participatory Action Research*. USA: A Sage Ficus Edition.
- Virtanen, P., Suoheimo, M., Lamminmäki, S., Ahonen, P. & Suokas, M. (2011) *Matka-opas asiakaslähtöisten sosiaali- ja terveyspalveluiden kehittämiseen*. Tekesin katsaus 281.
- Ylisassi, H., Hasu, M., Heikkilä, H., Käpykangas, S., Saari, E., Seppänen, L. & Valta-nen, E. (2015). *Työntekijöiden kehittämistoimijuutta edistämässä. Kehittämismenetelmä-kokeilujen tuloksia vanhuspalveluissa*. Työterveyslaitos. Tampere: Juvenes Print.

A man and a woman, both wearing white hard hats, are looking at a tablet together on a construction site. The man is holding the tablet, and the woman is pointing at the screen. They are both wearing safety vests. The background shows construction equipment and scaffolding.

OSA 4

AMK-maisterikoulutus
– Umpikuja vai väylä
työmarkkinoille ja jatko-opintoihin?

■ AMK-maisterikoulutus voi usein tarjota tutkinnon suorittaneelle nopeampaa työhön pääsyä ja parempaa palkkaa kuin yliopistojen maisterikoulutus. On kuitenkin huomioitava, että esimerkiksi palkkaukseen vaikuttavat niin aikaisempi koulutus- kuin työkokemuskin, joita molempia AMK-maistereilla on usein enemmän kuin yliopiston maisteritutkinnon suorittaneilla. AMK-maisterikoulutusta tulisikin jatkuvasti tarkastella tutkinnon suorittaneiden työurien ja työtehtävien vaativuustasojen sekä jatko-opintomahdollisuuksien kautta. Myös koulutuksen mahdollisia tulevaisuuden kehityssuuntia on hyvä aika ajoin pohtia.

Mikko Vieltojärvi pohtii AMK-maisteritutkinnon vaikutuksia tradenomien työmarkkina-asemaan. Artikkelissa tarkastellaan AMK-maisteritutkinnon merkitystä ammattikorkeakouluista valmistuneiden urakehitykselle vertailemalla AMK-maistereiden työmarkkina-asemaa AMK-tutkinnon suorittaneisiin. Tarkastelun kohteena ovat muun muassa AMK-maisteritutkinnon suorittaneiden palkat ja sijoittuminen työelämään.

Master-koulutuksella on tulevaisuudessa vahva asema työelämälähtöisenä ylemmän korkeakoulutason koulutuksena. *Kirsi Koivunen* ja *Suvi Rantala* kuvailevat ja ennakoivat artikkelissaan tulevaisuuden Master-koulutusta käymällä läpi asiantuntijoilta saatua tietoa siitä, miten Master-koulutusta tulisi tulevaisuudessa kehittää. Tähän liittyvät muun muassa verkko-opintopainotteisuuden lisääntyminen ja opintojen korostuva monialaisuus. Myös kansainvälisyys ja tiivis koulutuksen kehitystyö yhdessä yliopistojen ja työelämä kanssa ovat tulevaisuudessa merkittävä osa Master-koulutusta.

Kirjan viimeisessä artikkelissa *Krista Keränen* kuvaa omaa polkuaan AMK-maisterista Cambridgen yliopiston väitöskirjatutkijaksi. Väitöskirjan tekeminen vaatii vahvaa tahtoa, motivaatiota, innostusta ja sitkeyttä. Keräsen tarina kertoo, että AMK-maisterikoulutus antaa loistavan pohjan väitöskirjaprosessiin, jopa kansainvälisessä huippuyliopistossa.

AMK-maisteritutkinnon vaikutukset tradenomien työmarkkina-asemaan



Mikko Vieltojärvi

Johdanto

■ AMK-maistereiden asemaa työmarkkinoilla on toistaiseksi tutkittu suhteellisen vähän, mikä johtunee osaltaan tutkinnon edelleenkin melko nuoresta iästä. Kristiina Ojala ja Ulpukka Isopahkala-Bouret (2015) ovat vertailleet AMK-maistereiden ja yliopistoissa maisteritutkintonsa suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla. Heidän artikkelinsa keskeiseksi tulokseksi todetaan, että AMK-maisterit ovat työmarkkinoilla altavastajan asemassa suhteessa maisteritutkinnon yliopistoissa suorittaneisiin. (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015, 89–90.)

Kristiina Ojala ja Sakari Ahola ovat selvittäneet AMK-maisteriksi valmistuneiden kokemuksia tutkinnon vaikutuksista urakehitykseen. Heidän tutkimuksessaan nousi esille, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista koki tutkintonsa laajentaneen heidän työnhakumahdollisuuksiaan ja lisänneen oman alan asiantuntijuutta. Myös tutkimuksen avoimista vastauksista välittyi usko omien uramahdollisuuksien paranemiseen uuden tutkinnon myötä, vaikkakin osa vastaajista suhtautui AMK-maisteritutkinnon hyötyihin skeptisesti. (Ojala & Ahola 2009, 25–30.)

Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella AMK-maisteritutkinnon vaikutuksia tutkinnon suorittaneen työmarkkina-asemaan. Artikkelin tavoitteena on valottaa AMK-maisteritutkinnon merkitystä ammatti- ja korkeakouluista valmistuneiden urakehitykselle. Vertailen artikkelissa AMK-maistereiden työmarkkina-asemaa AMK-tutkinnon suorittaneisiin. Vastaavaa vertailua ei tietääkseni ole aiemmin tehty samalla metodilla. Aineistona tarkastelussa käytän Tradenomiliiton jäsentutkimuksen (2016) julkaisematonta vastausaineistoa. Tarkastelen sen avulla AMK-maisteritutkinnon suorittaneiden palkkoja ja sijoittumista työelämään. Tradenomiliiton jäsentutkimus on vuosittain toteutettava selvitys, jossa

tarkastellaan tradenomien palkkatasoa, sijoittumista työelämään sekä työoloja.

Esittelen artikkelissani myös kaksi Tradenomiliiton vuosina 2010 ja 2012 toimeksiantoina toteuttamaa opinnäytetyötutkimusta, joissa on tarkasteltu AMK-maisteritutkinnon vaikututusta tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaan. Käytän näitä tutkimuksia taustana kuvaamaan aiempia tutkimustuloksia AMK-maisteritutkinnon suorittamisen vaikutuksista tradenomin työmarkkina-asemaan.

Artikkelissa AMK-maistereilla viitataan tradenomin tutkintonomikkeen omaaviin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneisiin ja AMK-tutkinnon suorittaneilla tradenomin tutkintonomikkeen omaaviin. Mukana tarkastelussa on tradenomeja yhteiskuntatieteiden, hallinnon ja liiketalouden ja luonnontieteiden alalta sekä kulttuurialalta. Osalla tarkastelussa mukana olevilla AMK-maistereilla aiempi koulutus voi olla myös joku muu kelpoisuuden antava tutkinto kuin tradenomi (AMK).

AMK-maisterit työelämässä 2010 ja 2012

Tradenomiliitto on selvittänyt kahteen otteeseen toimeksiantoina toteutetuilla opinnäytetöillä AMK-maisteritutkinnon vaikutuksia tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaan. Molemmat tutkimukset toteutettiin yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kanssa, mikä mahdollisti kyselyn lähettämisen kaikille tutkinnon suorittaneille. Tutkimusten aineisto ei siis rajoittunut ainoastaan Tradenomiliiton jäseniin kuten tässä artikkelissa vertailuaineistona hyödynnettävässä Tradenomiliiton jäsentutkimuksen tuottamassa aineistossa.

Ensimmäisen Tradenomiliiton toimeksiantona toteutetun opinnäytetyön teki Saara Eriksson vuonna 2010. Erikssonin tutkimuksen tulosten mukaan AMK-maisteritutkinnon suorittamisen myötä valmistuneiden keskipalkka nousi noin 400 euroa. Kuitenkin tutkimukseen vastanneista vain 5,7 % koki tutkinnon suorittamisen vaikuttaneen palkankorotukseen. Merkittävimmit palkkaa korottaneiksi tekijöiksi vastaajat sanoivat tehtävän muutoksen (19,1 %), oman osaamisen kehittymisen (12,7 %) sekä työpaikan vaihtamisen (12,7 %). AMK-maisteritutkinnon suorittamisen vaikutuksia näihin tekijöihin ei voida sulkea pois, sillä uuden tehtävän tai työpaikan saaminen on voinut olla riippuvainen jatkokouluttautumisesta. AMK-maisteritutkinnon suorittamisen myötä osaamisen voidaan olettaa kehittyneen. Avoimien vastausten perusteella AMK-

maisteritutkinnon suorittamisella on merkitystä työpaikan ja -tehtävän vaihtamisessa. Useissa vastauksissa kelpoisuusehtojen täyttyminen ja pätevytyminen oli mainittu uuden työn mahdollistajana. (Eriksson 2010.)

Erikssonin tutkimuksessa on tehty palkkaukseen ja toimiasemaan liittyen mielenkiintoinen havainto, jonka mukaan osa AMK-maisteritutkinnon suorittaneista on siirtynyt keskijohdosta vaativiin asiantuntijatehtäviin. Vertikaalisen urakäsityksen mukaan tämän joukon toimiasemataso on laskenut AMK-maisteritutkinnon suorittamisen jälkeen. Kuitenkin heidän palkkansa on noussut huomattavasti AMK-tutkinnon suorittaneiden palkan keskiarvoa enemmän. (Eriksson 2010.) Sama ilmiö on nähtävissä myös Tradenomiliiton jäsentutkimuksen vastausaineistossa, jonka mukaan vaativissa asiantuntijatehtävissä työskenteleville maksetaan enemmän palkkaa kuin keskijohdolle. Esimiesaseman ohella hyviin ansioihin on mahdollista päästä myös haastavien asiantuntijatehtävien kautta.

Jatkona Erikssonin tutkimukselle, Tradenomiliitto oli toimeksiantajana myös vuonna 2012 valmistuneessa Sari Kiven ja Nina Smedbergin opinnäytetyössä. Kivi ja Smedberg selvittivät tutkimuksessaan samoja asioita samoilla metodeilla kuin Eriksson. Tämän lisäksi Kivellä ja Smedbergillä oli tavoitteena selvittää myös työnantajien kokemuksia AMK-maisteritutkinnoista. (Kivi & Smedberg 2012.)

Vertaillaan AMK-maistereiden toimiasemaan tapahtuneita muutoksia Kivi ja Smedberg havaitsivat johdossa työskentelevien AMK-maistereiden osuuden laskeneen ja vastaavasti asiantuntija- sekä toimihenkilötehtävissä työskentelevien osuuden nousseen verrattuna Erikssonin aineistoon. Kivi ja Smedberg vertailivat myös tutkinnon suorittamisen vaikutuksia toimiasemaan. AMK-maisteritutkinnon suorittaneiden osuus erityisesti toimihenkilötason tehtävissä laski huomattavasti tutkinnon suorittamisen jälkeen. Ennen tutkinnon suorittamista yli neljäsosa Kiven ja Smedbergin kyselyyn vastanneista oli työskennellyt toimihenkilötasolla. AMK-maisteritutkinnon suorittamisen jälkeen toimihenkilötasolla työskentelevien osuus oli laskenut noin 14 prosenttiin. (Emt. 2012.)

Kiven ja Smedbergin tutkimuksen perusteella AMK-maistereiden palkka oli tutkinnon suorittamisen myötä noussut keskimäärin 730 euroa kuukaudessa. Erityisen mielenkiintoinen havainto liittyi sukupuolten väliseen palkkaeroon: naisilla keskiarvopalkka oli noussut lähes 200 euroa miehiä enemmän. Osaltaan tätä voi selittää tutkimuksessa havaittu miesten perhevapaiden käytön selkeä lisääntyminen, mikä tasoittaa sukupuolten välisiä palkkaeroja. (Emt. 2012.)

AMK-maistereiden asema työmarkkinoilla verrattuna AMK-tutkinnon suorittaneisiin

Tradenomiliiton vuosittain toteutettava jäsentutkimus mahdollistaa AMK-maisteritutkinnon suorittamisen vaikutusten arvioinnin tutkinnon suorittaneen työmarkkina-asemaan. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuden verrata AMK-maistereiden ja AMK-tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla. Jäsentutkimuksen vastausaineiston avulla voidaan tarkastella AMK-maisteritutkinnon suorittamisen vaikutuksia muun muassa palkkaan ja työelämään sijoittumiseen. Aineiston heikkoutena on kuitenkin se, ettei tuloksia voida yleistää muihin koulutusaloihin, koska vastaajina on pelkästään tradenomeja. Lisäksi johtopäätösten tekemisessä tutkimuksen perusteella on huomioitava, että tulokset on saatu Tradenomiliiton jäsentutkimuksesta. Muualle järjestäytyneet tai kokonaan järjestäytymättömät tradenomit eivät tästä syystä ole mukana aineistossa.

Tradenomiliiton tuoreimman jäsentutkimuksen tiedonkeruu toteutettiin sähköisenä kyselynä lokakuussa 2015. Vastauksia kertyi yhteensä 3 387 kappaletta, joista 400 oli AMK-maisteritutkinnon suorittaneilta. Vastausprosentti oli kaikkien vastanneiden osalta 26 %. Käyn seuraavaksi tarkemmin läpi aineiston tuloksia.

Työnantajan toimiala

Tradenomiliiton jäsentutkimuksessa vastaajilta kysytään työnantajan toimialaa. Eri toimialoja on vastausvaihtoehtoina kaikkiaan yli 40, joten vertailua AMK-maisteritutkinnon ja tradenomitutkinnon suorittaneiden välillä ei ole järkevää tehdä tällä tarkkuudella. Yksinkertaisin jako on tehdä erottelu yksityiseen sektoriin, julkiseen sektoriin ja muihin sektoreihin (käytännössä järjestöt ja muu kolmas sektori). Näin tarkasteltuna selkeä enemmistö sekä AMK-tutkinnon että AMK-maisteritutkinnon suorittaneista tradenomeista työskentelee yksityisellä sektorilla (AMK-tutkinto 88,7 % ja AMK-maisteritutkinto 76,6 %). Vain pieni vähemmistö tradenomeista työskentelee kolmannella sektorilla. Sekä AMK-maisteri- että AMK-tutkinnon suorittaneista noin 2 % työskentelee kolmannella sektorilla.

Julkisella sektorilla työskentely on suhteellisesti selvästi yleisempää AMK-maisteritutkinnon suorittaneilla kuin AMK-tutkinnon suorittaneilla. AMK-maistereista 21,5 % työskentelee julkisella sektorilla, kun AMK-tutkinnon suorittaneista tradenomeista julkisella sektorilla työskentelee

telee ainoastaan 9,2 %. Mahdollinen selittävä tekijä tälle huomattavalle erolle lieenee julkisella sektorilla käytössä olevat muodolliset kelpoisuusvaatimukset. Toisin kuin yksityisellä sektorilla, julkisella sektorilla vaativiin asiantuntijatehtäviin saattaa olla mahdotonta päästä ilman ylempää korkeakoulututkintoa. Erittäin mielenkiintoinen yksittäinen havainto tarkasteltaessa kaikkia toimialoja on se, että koulutussektori on 12,1 prosentin osuudella AMK-maistereiden suurin yksittäinen työnantaja.

Työssäolo, työsuhteen laatu ja työsuhteen tyyppi

AMK-maisteritutkinnon ja AMK-tutkinnon suorittaneiden työssäolossa ei vaikuta olevan merkittäviä eroja. AMK-maisterilla työ- tai virkasuhteessa oleminen on hieman AMK-tutkinnon suorittaneita yleisempää (AMK-maisteritutkinto 88,5 % ja AMK-tutkinto 86,2 %). Vastaavasti AMK-maistereiden työttömyys on hieman AMK-tutkinnon suorittaneita harvinaisempaa (6,4 % vs. 7,2 %). Hieman yli 4,5 % molemmista ryhmistä on erinäisillä työvapailla (äitiys-, perhe-, sairaus-, opinto-, vuorottelu-, ym. vapaa). Yrittäjien ja itsensäyöllistäjien osuus vastaajista on molemmissa ryhmissä alle prosentin. Yrittäjät ja itsensäyöllistäjät ovat kuitenkin todennäköisesti vastaajajoukossa aliedustettuina, koska aineisto koostuu ammatiliiton jäsenistä.

AMK-tutkinnon suorittaneista lähes puolet enemmän (AMK-maisteritutkinto 1,8 % ja AMK-tutkinto 3,5 %) on osa-aikaisissa työsuhteissa verrattuna AMK-maistereihin. Kuitenkin molempien ryhmien työllisistä yli 95 % on täysipäiväisessä työsuhteessa, joten osa-aikaisen työskentelyn voi todeta olevan hyvin harvinaista. Tarkempia syitä ja selityksiä osa-aikaiseen työskentelyyn ei voida käytettävissä olevan aineiston perusteella selvittää. Erot työsuhteen tyypissä eri ryhmien välillä ovat suhteellisen pieniä. AMK-maistereista 94 % on toistaiseksi voimassaolevassa ja 6 % määräaikaisessa työsuhteessa, kun AMK-tutkinnon suorittaneilla vastaavat osuudet ovat 88,4 % ja 10,7 %.

Yrityksen koko

Tarkasteltaessa AMK-maistereiden ja AMK-tutkinnon suorittaneiden sijoittumista eri kokoiisiin yrityksiin voidaan tehdä mielenkiintoinen havainto: AMK-maisterit näyttävät työskentelevän AMK-tutkinnon suorittaneita useammin suuremmissa yrityksissä. Jakamalla työnantajat neljään eri kokoluokkaan (1–29 henkeä työllistävät, 30–99 henkeä työllistävät,

100–499 henkeä työllistävät ja yli 500 henkeä työllistävät yritykset) voidaan havaita, että AMK-maistereista 13,1 % työskentelee kaikkein pienimmissä yrityksissä, kun AMK-tutkinnon suorittaneista niissä työskentelee 22,6 %. Kaikkein suurimmissa yrityksissä (yli 500 henkeä työllistävät) AMK-maistereista työskentelee puolestaan 45,3 % ja AMK-tutkinnon suorittaneista 37,8 %. Aineiston perusteella keskikokoisten yritysten (30–99 henkeä ja 100–499 henkeä työllistävät) välillä ei näytä olevan juurikaan eroa. Suunnilleen vastaava osuus sekä AMK-maistereista että AMK-tutkinnon suorittaneista työskentelee niissä. Osaltaan eroa sijoittumisessa pieniin ja suurin yrityksiin voi selittää AMK-maistereiden suurempi osuus julkisella sektorilla, jossa työntekijämäärä yhdellä työnantajalla on aineiston perusteella yksityistä sektoria suurempi.

Toimiasema

Kenties kaikkein parhaiten laadullista työllistymistä indikoiva kysymys Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineistossa on vastaajan toimiasema. Tätä artikkelia varten työntekijän toimiasemat on jaettu viiteen eri luokkaan, joiden kautta sijoittumista työelämään voidaan verrata.

	AMK-maisteri	AMK-tutkinto
Johto (mm. toimitusjohtaja, varatoimitusjohtaja, apulaisjohtaja, markkinointijohtaja)	6 %	3,7 %
Keskijohto (mm. osasto-, toimisto- ja myyntipäälliköt, aluepäälliköt, tiiminvetäjät ja muut esimiestehtävät)	24,6 %	17,6 %
Vaativat asiantuntijatehtävät (koko yritystä tai virastoa koskeva tutkimus-, suunnittelu- ja kehitystehtävä ja muut vaativat suunnittelutehtävät sekä opetustehtävät)	30,6 %	14,3 %
Asiantuntijatehtävät (suunnittelu-, tutkimus- ja tuotekehitys- sekä muut asiantuntijatehtävät)	27,4 %	29,4 %
Toimihenkilöt (työtehtävät, joissa toimitaan ohjauksen alaisena, esim. toimistos sihteeri tai viestintäassistentti)	11,4 %	35 %

Taulukko 1. AMK-maistereiden ja AMK-tutkinnon suorittaneiden toimiasemien vertailu.

Eri toimiasemien välillä näyttäisi olevan suhteellisen selkeät erot AMK-maistereiden ja AMK-tutkinnon suorittaneiden välillä. AMK-maistereista erilaisissa johtotehtävissä (johto ja keskijohto) työskentelee noin 30 %, kun vastaava osuus AMK-tutkinnon suorittaneista on hieman

yli 20 %. Merkittävin ero ryhmien väliltä löytyy kuitenkin vaativissa asiantuntijatehtävissä ja toisaalta toimihenkilötasolla. Vaativien asiantuntijatehtävien ryhmään luokiteltavissa tehtävissä AMK-maistereista työskentelee hieman yli 30 %, kun AMK-tutkinnon suorittaneista osuus jää alle 15 %:n. Toimihenkilötason tehtävissä AMK-maistereista työskentelee hieman yli 10 %, kun AMK-tutkinnon suorittaneista vastaavissa tehtävissä työskentelee jopa 35 %.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että AMK-maisteritutkinnon suorittaminen on yhteydessä parempaan sijoittumiseen työelämässä. Kun arvioidaan työelämään sijoittumista, niin AMK-maisterikoulutus näyttää saavuttaneen ammattikorkeakouluasetuksessa (1129/2014) koulutukselle asetetut tavoitteet liittyen valmistuneiden valmiuksiin toimia vaativissa asiantuntija- ja johtotehtävissä. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että enemmän kuin joka kymmenes AMK-maisteri näyttää työskentelevän toimihenkilötason tehtävissä. Osuus ei myöskään pienene merkittävästi, vaikka tarkastelussa huomioitaisiin pelkästään pidemmän työkokemuksen omaavat vastaajat.

Kaikista aineiston AMK-maistereista toimihenkilötason tehtävissä työskentelee 11,4 % ja yli 12 vuoden työkokemuksen omaavista AMK-maistereista edelleen 10,3 %. Aineiston perusteella näyttää siltä, ettei jatkotutkinnon suorittaminen takaa etenemistä vaativampiin tehtäviin. Samaan tulokseen ovat päätyneet myös Rantanen, Isopahkala-Bouret ja Järveläinen, jotka omassa artikkelissaan (2009, 6) nostavat esiin AMK-maisteritasoisten tradenomien päättymisen hyvin eritasoihin työtehtäviin.

Työkokemus

AMK-maistereiden ja AMK-tutkinnon suorittaneiden välisiä eroja työmarkkinoille sijoittumisessa niin toimiaseman kuin palkkauksenkin suhteen voivat selittää monet eri tekijät. Jatkotutkinnon suorittamisen myötä syntyneen osaamisen voisi olettaa vaikuttavan työmarkkinoille sijoittumiseen. Kuitenkin aineiston perusteella merkittävin eroa synnyttävä tekijä näyttää olevan työkokemuksen määrä. AMK-maistereista lähes 76 %:lla on yli 12 vuoden työkokemus, kun AMK-tutkinnon suorittaneista yli 12 vuoden työkokemus on noin puolella. Vastaavasti AMK-tutkinnon suorittaneista alle viiden vuoden työkokemus on lähes viidenneksellä, kun AMK-maistereista alle 9 %:lla työkokemusta on alle viisi vuotta.

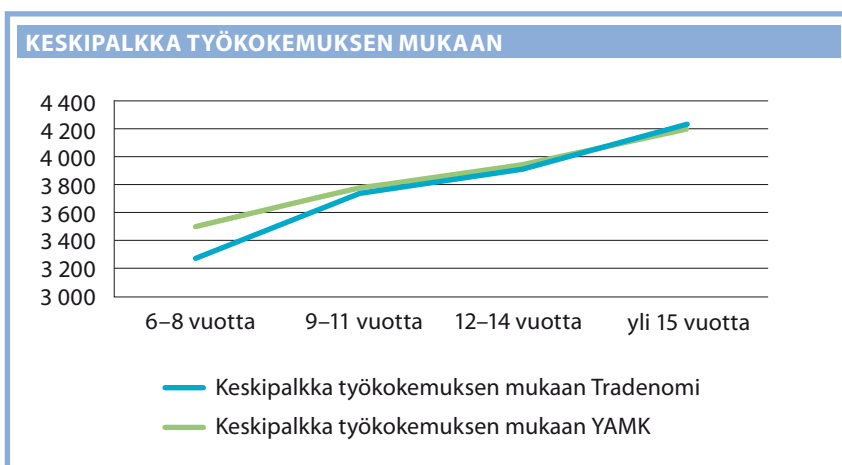
Palkka

Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineiston mukaan vuonna 2015 AMK-maistereiden keskipalkka oli 4 025 € ja mediaanipalkka 3 800 € kuukaudessa. Naisten ja miesten välillä oli selkeät palkkaerot: keskipalkkoissa eroa oli 786 € miesten hyväksi. Vastaava tulos saadaan myös tarkasteltaessa kaikkien tradenomien palkkoja, tosin AMK-maistereilla sukupuolten välinen palkkaero näyttää olevan euromääräisesti vielä suurempi. Kaikilla tradenomeilla palkkaero on 688 € miesten hyväksi.

Tarkasteltaessa keskipalkkaa sektoreittain voidaan havaita palkkojen olevan korkeammat yksityisellä sektorilla sekä AMK-maistereilla että AMK-tutkinnon suorittaneilla. AMK-maistereiden keskipalkka yksityisellä sektorilla oli vuonna 2015 4 099 € ja julkisella sektorilla 3 807 €. Vastaavasti AMK-tutkinnon suorittaneilla yksityisen sektorin keskipalkka oli 3 480 € ja julkisella sektorilla 3 129 €. Hieman yllättäen palkkaerot julkisen ja yksityisen sektorin välillä näyttävät olevan selkeästi pienemmät kuin miesten ja naisten välinen palkkaero.

Kun AMK-maistereiden palkkoja verrataan suoraan AMK-tutkinnon suorittaneisiin, voidaan Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineiston perusteella havaita, että palkkaero on 559 € AMK-maistereiden hyväksi. Tämä antaa kuitenkin virheellisen kuvan jatkotutkinnon suorittamisen vaikutuksesta ansioihin. Parempi tapa verrata AMK-maisteritutkinnon suorittamisen vaikutuksia palkkaan on vastaavan pituisen työkokemuksen omaavien palkkojen vertailu. AMK-tutkinnon suorittaneissa on mukana vasta uraansa aloittelevia tradenomeja, kun taas kaikilla AMK-maistereilla on jo opintojen aloitusvaiheessa ollut lakisääteinen vähintään kolmen vuoden työkokemus.

Kun verrataan AMK-maistereita, joilla on 6–8 vuoden työkokemus vastaavan työkokemuksen omaaviin AMK-tutkinnon suorittaneisiin, voidaan havaita palkkaeron olevan 224 € AMK-maistereiden hyväksi. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että käyttämällä vertailussa kolmen vuoden sarjoja (6–8 vuotta, 9–11 vuotta, 12–14 vuotta ja yli 15 vuotta) yli yhdeksän vuoden työkokemusvuoden jälkeen palkkaeroja ei esiinny lähes lainkaan. AMK-maisterit, joilla on yli 15 vuoden työkokemus näyttävät itse asiassa aineiston perusteella tienaavan hieman AMK-maistereita enemmän (4 247 € vs. 4 210 €).



Kuvio 1. Keskipalkka työkokemuksen mukaan.

Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineiston pohjalta tehdyt vertailut AMK-maisteritutkinnon suorittamisen vaikutuksista palkkoihin eroavat selvästi Erikssonin ja Kiven sekä Smedbergin havainnoista. Erikssonin tutkimuksen perusteella AMK-maisteritutkinnon suorittaminen korotti palkkaa noin 400 € ja Kiven ja Smedbergin mukaan peräti 730 € kuukaudessa. (Eriksson 2010; Kivi & Smedberg 2012.) On vaikea sanoa mistä johtuu, ettei vuosina 2010 ja 2012 todetut noinkin selkeät palkankorotukset näy oikeastaan millään tavalla Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineistossa.

Yhtenä selityksenä voi olla se, että aiemmissa Erikssonin sekä Kiven ja Smedbergin tutkimuksissa vastaajat vertasivat omaa, ennen tutkinnon suorittamista saamaansa palkkaa tutkinnon suorittamisen jälkeiseen ansiotasoon. Tällöin vastaaja on verrannut oman ansiotasonsa kehitystä, johon ovat voineet vaikuttaa lukuisat seikat uusista työtehtävistä yleiskorotuksiin. Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineistossa puolestaan tarkastellaan kuukausipalkkoja, joissa muuttujana on käytetty suoritettua tutkintoa. On kuitenkin hämmäntävää, ettei Erikssonin sekä Kiven ja Smedbergin tutkimuksissa havaittua palkan nousua ole havaittavissa Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineistossa.

Yhteenveto

AMK-maisteritutkinnon suorittaneiden asema työmarkkinoilla näyttää olevan jonkin verran parempi ja vakaampi kuin AMK-tutkinnon

suorittaneilla. AMK-maistereilla työttömyys on jonkin verran vähäisempää ja työsuhteet ovat harvemmin määräaikaista. Myös osa-aikatyö on AMK-maistereilla AMK-tutkinnon suorittaneita harvinaisempaa. Toimiasemassa näyttäisi olevan selkeitä eroja johtuen AMK-maistereiden paremmasta laadullisesta sijoittumisesta työmarkkinoilla. Kuitenkin yli 10 % AMK-maistereista työskentelee suorittavan tason toimihenkilötehtävissä. Näissä työtehtävissä koulutuksen tuottaman osaamisen hyödyntäminen jää vajavaiseksi ja mahdolliset uratavoitteet jäävät saavuttamatta. Tämän pohjalta ammattikorkeakouluilla olisi syytä pohtia maisteriohjelmien uravalmennuksen kehittämistä paremmin työelämässä etenemistä huomioivaksi.

Aiempien tutkimusten ja aineiston perusteella syntyy ristiriitainen kuva AMK-maisteritutkinnon vaikutuksesta palkkaukseen. Tradenomiliiton toimeksiantoina toteutettujen opinnäytetöiden tulosten perusteella keskipalkka on noussut selvästi jatkotutkinnon myötä. Kuitenkaan tässä artikkelissa hyödynnetty Tradenomiliiton jäsentutkimuksen aineisto ei vahvista Erikssonin tai Kiven ja Smedbergin tutkimusten havaintoa AMK-maisteritutkinnon positiivisesta vaikutuksesta palkkaan silloin, kun verrataan AMK-maistereita ja AMK-tutkinnon suorittaneita, joilla on saman verran työkokemusta.

AMK-maistereista suhteellisesti huomattavasti suurempi osuus työskentelee julkisella sektorilla verrattuna AMK-tutkinnon suorittaneisiin. Tätä ei voi pitää yllätyksenä, sillä julkisen sektorin kelpoisuusvaatimukset eivät lähde yksityisen sektorin tavoin osaamisesta, vaan muodollisesta koulutuksesta. Julkisella sektorilla työskentelevillä AMK-tutkinnon suorittaneilla on siis oman urakehityksen kannalta käytännössä pakko suorittaa ylempi korkeakoulututkinto. Yksityisellä sektorilla puolestaan muodollinen koulutus ei aseta ainakaan yhtä selkeitä rajoja urakehitykselle. Osaltaan julkiselle sektorille työllistyneiden AMK-maistereiden huomattavasti suurempi osuus saattaa selittää myös yllättävän pieniä palkkaeroja AMK-maistereiden ja AMK-tutkinnon suorittaneiden välillä.

Onko kysymys sitten pelkästä todistuskosmetiikasta, kun julkisella sektorilla työskentelevä tradenomi suorittaa AMK-maisteritutkinnon päästäkseen tehtäviin, joihin yksityisellä sektorilla työskentelevä kollega ei tarvitse jatkotutkintoa? Jos kysymyksessä olisi osaamisen todistava näyttötutkinto, niin näin voisi ajatella. AMK-maisteritutkinto tuottaa kuitenkin niin paljon uutta osaamista ja uusia verkostoja, että sen suorittaminen on arvokasta jo itsessään. Ehkä kysymys pitäisi kääntää toisinpäin ja pohtia,

miten AMK-maisterikoulutuksen arvostusta yksityisellä sektorilla voitaisiin vahvistaa. Yksinkertainen keino olisi virallistaa tutkintonimikkeeksi Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n esittämä ”Maisteri AMK”, jolloin tutkinnon vaativuustaso kävisi selkeästi ilmi jo tutkintonimikkeestä (Arene ry 2016).

Vaikka AMK-maisteritutkinnon positiivisesta vaikutuksesta palkkaukseen ei ole tämän aineiston perusteella kiistatonta näyttöä, niin haittaakaan tutkinnon suorittamisesta ei ole. Aiemmissa tutkimuksissa (Ojala & Ahola 2009; Eriksson 2010; Kivi & Smedberg 2012.) valtaosa niin haastatelluista AMK-maistereista kuin heidän työntajistaankin on ollut hyvin tyytyväisiä koulutukseen, ja sen on koettu vahvistaneen asiantuntemusta ja parantaneen urakehitysmahdollisuuksia. AMK-maisteritutkinto hakee edelleen jossain määrin paikkaansa työmarkkinoilla, mutta tutkinnon suorittaneiden tyytyväisyys opintojen aikana vahvistuneeseen osaamiseen ennustaa sille entistä valoisampaa tulevaisuutta.

AMK-maisteritutkinnon suorittaminen ei näytä olevan tradenomille automaattinen oikotie parempaan työllistymiseen. Uralla voi menestyä erinomaisesti alemmalla korkeakoulututkinnolla ja vastaavasti AMK-maisteritutkinnon suorittaminen ei takaa uratavoitteiden saavuttamista. Toisaalta voi pohtia, onko uratavoitteiden saavuttamisen takaavaa koulutusta olemassakaan? Työkokemus, verkostot ja usein varmasti myös sattuma vaikuttaa työllistymiseen ja työuralla etenemiseen. Pelkästä todistuskosmetiikasta puhuminen ei kuitenkaan anna arvoa uudelle osaamiselle, jota AMK-maisteritutkinnon suorittaminen yksilölle ja yksilön kautta yhteiskunnalle antaa.

Lähteet ja kirjallisuus

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Luettu 29.11.2016, <http://arene.fi/sites/default/files/PDF/2016/YAMK-RAKE/Ammattikorkeakoulujen%20maisterikoulutus%20osaamisen%20uudistajana%20ja%20kansallisena%20koulutusinnovaationa-raportti.pdf>.
- Eriksson, S. (2010). *Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden kokemuksia koulutuksen vaikutuksesta urakehitykseen ja palkkaukseen*. Opinnäytetyö. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Kivi, S. & Smedberg, N. (2012). *Triangulaatiotutkimus: ylempi tradenomi (yamk) työelämässä*. Opinnäytetyö. Kerava: Laurea ammattikorkeakoulu.
- Ojala, K. & Ahola, S. (2009). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla*. Valmistuneiden kokemukset ja koulutuksen vaikuttavuus. Projektin väliraportti 03.

- Turun yliopisto: koulutussosiologian tutkimuskeskus. Luettu 16.8.2016,
<http://ruse.utu.fi/pdfrepo/YAMKvaliraportti.pdf>.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneet työmarkkinoilla – tutkintojen statuserot, työkokemus ja työtehtävien eriytyminen kilpailuasetelman määrittäjänä. Eriarvoistuva korkea-koulutus? Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.-20.8.2014. (s. 89 –110). Jyväskylän yliopistopaino.
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U. & Järveläinen, E. (2009). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto työelämässä. *KeVer ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti* 8: 4, 1–10.
- Tradenomiliitto TRAL ry (2016). Tradenomiliitto jäsentutkimus 2016. Julkaisematon vastausaineisto.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.

Master-koulutus vakiinnuttaa asemansa itsenäisenä ja vahvana koulutuksena



Kirsi Koivunen ja Suvi Rantala

Johdanto

■ Master-, eli ylempi ammattikorkeakoulutus näyttäytyy vuonna 2025 vahvasti työelämälähtöisenä koulutuksena. Tulevaisuudessa sitä määrittelee entistä vahvemmin teknologian ja yhteiskunnan mukanaan tuomat muutokset. Master-koulutuksen järjestäminen tapahtuu tulevaisuudessa pääsääntöisesti verkko-opintoina ja niissä korostuu monialaisuus. Kansainvälisyys on merkittävä osa koulutusta ja sitä kehitetään tiiviisti yliopistojen ja työelämän kanssa. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa (TKI) korostuu laaja-alainen yhteistyö eri toimijoiden kanssa ja sillä on vahvistava vaikutus koko Master-koulutukseen.

Tämä nousi esille tutkimuksessa, joka toteutettiin osana valtakunnallista YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hanketta. Tässä artikkelissa tarkastelemme Master-koulutuksen kehittämiseen vaikuttavia ministeriön linjauksia ja selvityksiä sekä muiden asiantuntijoiden tutkimusten tuloksia ja näkemyksiä koulutuksen kehittämisestä. Tuomme esille Master-koulutuksen tulevaisuuden keskeisiä muutossuuntia ja haasteita hankkeessa toteutetun delfoi-tulevaisuustutkimuksen valossa.

Muutokset haastavat Master-koulutusta

Master-tutkinnot ovat vakinaistuneet osaksi ammattikorkeakoulujen koulutustarjontaa. Työelämän ja yhteiskunnan muutokset, nopeasti uusiutuva teknologia ja kansainvälisyys aiheuttavat muutospaineita sekä ammattikorkeakoulujen toimintaan että opettajuuden lisääntyviin osaamisvaatimuksiin. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tarkoituksena on luoda

ammattikorkeakoulu, joka on itsenäinen ja vastuullinen osaajien kouluttaja, kansainvälisesti arvostettu, alueellisen kilpailukyvyyn rakentaja, työelämän uudistaja ja innovaatioiden kehittäjä. (Lehikoinen 2013, 6.)

Työelämän muutokset ja niiden ennakointi ovat koko ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen keskiössä. Muutosten edellyttämät uudet toimintatavat ja ratkaisut voidaan tuottaa työelämän tarpeiden pohjalta, koulutuksen ja työelämän yhteistyössä tai sekä työelämää että koulutusta kehittäen. Ratkaisevinta on ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän suhde ja se, millaisena koulutuksen rooli nähdään uudenlaisen ammatillisen osaamisen tuottajana ja uudenlaisten työ- ja toimintaympäristöjen kehittäjänä. (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012, 259.)

Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 6) selvityksen mukaan työelämän osaamisvaatimukset muuttuvat jatkuvasti. Tulevaisuudessa muodostuu kokonaan uusia työelämän tarvitsemia osaamisalueita ja syntyy tarvetta aiempaa syvällisempään ja eri alojen osaamistarpeita yhdistävään osaamiseen. Monilla toimialoilla ammatin harjoittaminen edellyttää sekä vankkaa alan ydinosaamista että osaamista eri alojen rajapinnoilla. Master-tutkinnot ovat sekä yksilölle että työyhteisöille yksi väline työmarkkinoiden osaamisvaatimusten ja muutosten hallintaan sekä yrittäjyyden edistämiseen. Master-tutkintojen tavoitteena on turvata työmarkkinoille osaava ja monipuolinen työvoima, kehittää työelämää ja työyhteisöjä sekä mahdollistaa yksilötasolla työelämässä olevien oman osaamisen kehittäminen.

Holvikivi, Eriksson, Harra, Immonen, Teräs ja Häggman-Laitila (2013, 53) toteavat ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuuteen liittyvän pedagogista toimintaa, johtamista sekä käytännöllistä ja teoreettista asiantuntijuutta. Näistä muodostuu kokonaisuus, jonka tulee toimia yhteen ja jossa tulee huomioida edellä mainitut erilaiset näkökulmat. Näiden näkökulmien pohjalta on mahdollisuus rakentaa yhteistä todellisuutta tulevaisuuteen. Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuudessa tavoitellaan uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja ja toimintamalleja kumppanosapuolten yhteisen osaamisen kehittämiseen.

Master-tutkintoa kehittämässä

Master-tutkinnon vakinaistamisen kautta on pyritty lujittamaan suomalaista korkeakoulutuksen duaalimallia, jossa on kaksi eri tavoin

profiloitunutta väylää: tiedekorkeakoulut sekä ammatillisesti suuntautuneet ammattikorkeakoulut. Siirtymät korkeakoulusektorilta toiselle on haluttu tehdä mahdollisiksi, mutta Master-tutkintoa on pidetty kuitenkin ensisijaisena jatkokoulutusväylänä AMK-tutkinnon suorittaneille. Master-tutkintoon liittyy vielä monia avoimia kysymyksiä muun muassa siitä, millaista tutkintonimikettä käytetään ja millainen on tutkinnon suorittaneen jatkotutkintokelpoisuus. (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010, 9.)

Master-tutkinto on vahvistanut ammattikorkeakoulujärjestelmää ja vakiinnuttanut asemaansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen (2016) tuottaman selvityksen perusteella voidaan todeta, että tältä osin tutkinnonuudistuksen tavoite on toteutunut. Master-tutkinnot on rakennettu vastaamaan työelämän osaamisvaatimuksiin ja ne toteutetaan osana työelämää, mikä antaa selvästi työelämäorientoituneen vaihtoehdon yliopisto-opinnoille (Arene ry 2016). Näin ollen ammattikorkeakoulujen mahdollisuudet kehittyä työelämäläheisinä korkeakouluina on turvattu. Niemelä ym. (2012) ja ihan viime aikoina Arene (2016) on uudistanut vanhan ehdotuksen siitä, että Master-tutkinnon tutkintonimikkeeksi tulisi maisteri (AMK).

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän kehittämissuunnitelman mukaisesti ammattikorkeakoulututkintojen kehittämiseen tulee panostaa. Master-tutkinto säilytetään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ensisijaisena jatkotutkintona ja sitä kehitetään edelleen työelämälähtöisenä koulutuksena. Kehittämisohjelman tavoitteena on, että ammattikorkeakoulut kehittävät TKI-toimintaansa niin, että ne pystyvät entistä paremmin palvelemaan alueen pk-yritysten ja palvelusektorin tarpeita. Tämä edellyttää myös TKI-toiminnan huomioimista opetushenkilöstön toimenkuvissa. Lisäksi ammattikorkeakoulujen tulee kehittää yliopistojen kanssa yhteisen, yritysten ja muiden organisaatioiden kanssa tehtävän tutkimusyhteistyön muotoja sekä tiivistää koulutuksen, TKI-toiminnan ja työelämän yhteyksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 43–47.)

Leppisaari ja Vainio (2010, 18) toteavat, että Master-tutkinnon haasteena on tavoite olla huipputasoinen oppimisen kehitysympäristö. Tavoitteen saavuttamiseksi tutkimus, innovaatiotoiminta ja opetus tulee kytkeä tiiviiksi ja toimivaksi kokonaisuudeksi. Vain näin voidaan vastata entistä paremmin tulevaisuuden työelämän osaamishaasteisiin. Tavoitteena on myös tukea työelämäläheistä oppimista ja kehittää innovaatioita ja sisäistä yrittäjyyttä tukevia opetusmenetelmiä, joissa opiskelijan oma aktiivisuus, kokeilu ja tekeminen ovat avainasemassa.

Maassenin ym. (2012) raportin mukaan Master-tutkinnot yhdistävät ainutlaatuisella tavalla aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen muodolliseen tutkintokoulutukseen. Hakukelpoisuuden edellyttämä, AMK-tutkinnon jälkeinen vähintään kolmen vuoden alan työkokemus antaa vahvan osaamisperustan ja motivaation uuden oppimiselle. Heidän selvityksensä mukaan Master-tutkintoa suorittavat opiskelijat osallistuvat jo vaativampaan TKI-toimintaan, vaikka opiskelijoiden osaamista ja oppimistoimintaa ei osatakaan vielä riittävästi hyödyntää ammattikorkeakoulun TKI-toiminnassa. Master-koulutuksella on vahva potentiaali, jota voisi hyödyntää enemmän ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa. (Maassen, Kallioinen, Keränen, Penttinen, Spaapen, Wiedenhofer, Kajaste & Mattila 2012, 34–35.)

Leppisaari ja Vainio (2010) esittävät, että Master-tutkinnon perustettava elinikäisen oppimisen saralla on vahvistaa oppimaan oppimisen taitoja. Innovatiivisuus on tärkeä osa tätä oppimista ja oivaltamista. Oppiminen ja innovatiivisuus ovat käytännössä vuorovaikutusta muiden kanssa, mikä asettaa haasteita perinteiselle luokkahuoneopetukselle. Opetusmenetelmiä- ja ympäristöjä tulisikin muuttaa aiempaa avoimemmiksi oppimisympäristöiksi. Avoimet ja innovatiiviset oppimisympäristöt haastavat opetushenkilöstöä uudenaikaiseen yhteistyöhön, jonka rajapinnoilla erilaisen näkökulmien yhteensovittaminen näyttää tuottavan uusia innovaatioita. Koulutuksen kehittämisen kannalta haasteena voidaan pitää juuri näiden näkökulmien yhteensovittamista opiskelijoiden, opettajien, työelämän ja eri kulttuurien välillä. (Leppisaari & Vainio 2010, 18.)

Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvailla ja ennakoida delfoi-tulevaisuudentutkimusmenetelmän avulla tulevaisuuden Master-koulutusta. Tutkimuksen tavoitteena oli saada asiantuntijoilta tietoa siitä, miten Master-koulutusta tulisi tulevaisuudessa kehittää. Kuusi (2013, 248) luonnehtii delfoi-menetelmää yhtenä monista asiantuntijoiden kannanottojen keruumenetelmistä, joilla pyritään arvioimaan tulevan kehityksen mahdollisuuksia. Rubinin (2012, 8) mukaan delfoi-menetelmä ei anna suoraa ennustetta tulevaisuudesta, vaan se tuottaa tietoa siitä, millainen tarkasteltavan ilmiön, asian tai kehityskulun tulevaisuus saattaisi asiantuntijoiden mielestä olla.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmivaiheisena: tulevaisuustyöpajana, Webropol-kyselynä ja asiantuntijapaneelina. Tutkimukseen osallistui yhteensä 155 henkilöä, joihin kuului Oulun kaupungin sosiaali- ja terveystalouden palvelupäälliköitä ja -esimiehiä, Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin tulosalueiden ylihoitajia ja opetuskoordinaattoreita, sosiaali- ja terveystalouden sekä liiketalouden Master-opettajia ja -opiskelijoita, Master-tutkinnon jo suorittaneita, liiketalouden yksikön työelämän sidosryhmien edustajia sekä yksityisen sektorin palveluesimiehiä.

Miltä tulevaisuus näyttää?

Tutkimuksemme mukaan Master-koulutuksen opetustarjonta on vuonna 2025 monipuolinen ja verkko-opetus toteutetaan yhteistyössä eri korkeakoulujen kanssa. Opiskelijalla on mahdollisuus valita opintojaan laaja-alaisesti eri korkeakoulujen välillä ja näin muodostaa itselleen hyvin yksilöllinen opintopolku. Tulevaisuuden verkkoympäristöissä ratkaistaan ja innovoidaan työelämän todellisia haasteita kansainvälistä yhteistyötä hyödyntäen. Hankkeet ovat entistä laaja-alaisempia ja opiskelijat ovat niissä mukana alusta alkaen. Globaalius on hyvin näkyvää kaikilla aloilla, ja kansainvälisyys on luonteva osa koulutusta. Verkko-opetus tarjoaa mahdollisuuden kansainväliselle kurssitarjonnalle ja näin opettajilla on mahdollisuus toteuttaa kursseja myös englanniksi.

Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeet toteutetaan monialaisina ja kansainvälisinä hankkeina tiiviissä yhteistyössä työelämän ja eri korkeakoulujen kanssa. Monialaisuuden, verkko-opetuksen ja kansainvälisyyden kautta kehitellään uusia innovaatioita. Tulevaisuudessa Master-opiskelijan on mahdollista toteuttaa opinnäytetyö tai kehittämishanke täysin kansainvälisessä toimintaympäristössä. Opiskelija saa opinnoistaan kansainvälistä kokemusta ja mahdollisuuden vahvistaa kielitaitoaan.

Vuonna 2025 Master-koulutus on vakiinnuttanut asemansa itsenäisenä ja vahvana koulutuksena ja sitä kehitetään tiiviisti yliopistojen ja työelämän kanssa yhteistyössä. Master-koulutuksella on vahva oma paikkansa koulutusjärjestelmässä ja se on muotoutunut työelämäpainotteiseksi AMK-maisteritason koulutukseksi. Master-koulutuksen käytännön läheisyys on säilytetty ja koulutukseen on mahdollista hakeutua entistä monipuolisemmin perustein, jolloin esimerkiksi kolmen vuoden työkokemusvaadetta ei enää ole. Master-koulutuksen ja yliopiston maisteri-

koulutuksen välillä tehdään laaja-alaista yhteistyötä ja opiskelijoilla on mahdollisuus valita opintojaksoja eri korkeakoulujen välillä.

Vuonna 2025 Master-koulutusta arvostetaan työelämälähtöisenä koulutuksena ja se on noussut samalle tasolle yliopiston maisterikoulutuksen kanssa. Master-koulutuksen suorittaneet henkilöt ovat monipuolisen osaamisensa, kansainvälisten taitojensa sekä innovaatiokyvykkyytensä vuoksi haluttuja työntekijöitä. Heidän osaamistaan hyödynnetään eri organisaatioissa. Yliopiston maisterikoulutusta ja ammattikorkeakoulujen Master-koulutusta kehitetään tiiviissä yhteistyössä. Molemmat säilyttävät kuitenkin omat vahvuutensa ja täydentävät toisiaan.

Tulevaisuudessa Master-tutkinnoilla on mahdollisuus olla nykyistä merkittävämmässä asemassa työelämän ja työpaikkojen kehittämisessä sekä rakennemuutosten tukemisessa. Tämä edellyttää opiskelijan tavoitteiden, työpaikan kehittämis- ja uudistamistarpeiden sekä ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan entistä vahvempaa kytkeä toisiinsa. Tästä kytkennästä hyötyvät kaikki: Opiskelijan motivaatio ja opintojen mielekkäys paranee, henkilöstön osaamisen kehittyminen vastaa työpaikan tarpeisiin ja kehittämishankkeet ovat työpaikalle merkityksellisiä. Lisäksi ammattikorkeakoulun TKI-toiminta sekä työelämäyhteydet vahvistuvat. Master-tutkintojen on myös tuettava ammattikorkeakoulujen painoaloja, mikä takaa myös tutkintojen laadun.

Miten tähän päästään?

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015, 76) esityksen mukaan Master-tutkintojen tutkintotavoitteeksi asetetaan 4 500 tutkintoa vuonna 2020 eli tavoitteena on tutkintomäärien kaksinkertaistaminen nykytilanteeseen verrattuna. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene tuotti vuonna 2016 raportin, joka perustuu ammattikorkeakoulun opiskelijoille ja alumneille toteutettuun laajaan kyselyyn. Kuten tutkimuksessamme, niin myös tässä raportissa todetaan, että Master-koulutus tuottaa työelämän muutoksiin uutta ja vaativaa asiantuntijaosaamista. Tutkinnot linkittyvät yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin ja ammattikorkeakoulujen strategisiin painoaloihin (Arene ry 2016).

Hakala (2014, 3) esittää, että ammattikorkeakoulujen tulevaisuuden suurin haaste näyttäisi kuitenkin olevan se, miten pysyä mukana nopeasti muuttuvassa maailmassa. Tai pikemminkin, miten ammattikorkeakoulut pystyvät toimimaan edelläkävijöinä ja samalla tukea työelämän muutosta,

aluekehitystä ja uudistaa elinkeinoelämää TKI-toiminnan avulla. Tähän tehtävään ammattikorkeakouluja velvoittaa myös laki. Myös Maassen ym. (2012) toteavat selvityksessään, että ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden osaamista ja oppimistoimintaa ei vielä riittävästi hyödynnetä ammattikorkeakoulun TKI-toiminnassa.

Hakala (2014) toteaa, että kaikki tämä edellyttää innovatiivisuutta myös omissa toimintatavoissa, johtamisesta ja organisoinnista alkaen. Tärkeä rooli on tulevaisuuden ennakkoinnilla; ammattikorkeakoulujen tulee aktiivisesti seurata maailman muutosta, olla mukana ratkomassa suuria yhteiskunnallisia haasteita, ymmärtää arvonmuodostusta sekä verkostomaista ja systeemistä toimintaa. Nykyään puhutaan monimutkaisista yhteiskunnallisista ongelmista (*grand challenges* tai *wicked problems*), joita ei voida ratkaista tarkastelemalla yksittäisiä tekijöitä erikseen. Kyseessä on systeeminen ongelma, jota pitää tarkastella kokonaisuutena ja joka vaatii mm. useiden eri alojen asiantuntijoiden yhteistyötä, mahdollisesti myös lainsäädännön muuttamista. Systeemiset ongelmat kuten myös liiketoiminnan monimutkaiset arvoketjut vaativat entistä enemmän kykyä verkostomaiseen toimintaan, sekä organisaatioiden sisällä että niiden välillä. Toisaalta tämä sopii hyvin juuri ammattikorkeakoulujen rooliin käytännön osaamisen kehittäjänä ja kouluttajana. (Hakala 2014, 3.)

Tutkimuksemme tulosten perusteella voimme todeta, että Master-koulutusta kehitettäessä tulisi pitää huolta siitä, että koulutuksessa säilyy työelämäläheinen ylemmän korkeakoulututkinnon tasoinen osaaminen. Kehitettävää riittää myös työelämäkontekstissa, jossa ei vielä riittävästi hyödynnetä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuomaa osaamista. Teknologian myötä avautuu mahdollisuus myös uusille opetuksen työkaluille. Työkalut toimivat opiskelijoiden, opettajien ja yhteistyökumppanien keskuudessa luontevina työvälineinä oppimiselle, ja sosiaalisen median uudet ulottuvuudet tuottavat lisäarvoa opiskelulle. Opettajuuden suurena haasteena on löytää juuri ne oikeat, oppimisen kannalta oleelliset työkalut ja oman osaamisen päivittäminen niiden mukaisesti.

Mikä sitten muuttuu?

Tutkimuksemme antaa moniulotteista näkökulmaa siihen, mihin Master-koulutus näyttäisi tulevaisuudessa suuntautuvan. Tutkimustulosten perusteella voidaan ajatella, että Master-koulutuksella on tulevaisuudessa vahva asema työelämälähtöisenä ylemmän korkeakoulutason koulutuksena.

Master-koulutus toteutuu tulevaisuudessa pääsääntöisesti verkko-opintoina, joissa korostuu monialaisuus. Kansainvälisyys on merkittävä osa koulutusta ja sitä kehitetään tiiviisti yliopistojen ja työelämän kanssa. TKI-toiminnassa korostuu laaja-alainen yhteistyö eri toimijoiden kanssa ja sillä on vahvistava vaikutus koko Master-koulutukseen.

Nykyiseen Master-koulutukseen sisältyy jo nyt paljon tulevaisuustyöpajassa esiin tulleita elementtejä, mutta kehitettävääkin löytyy. Jää nähtäväksi, saako Master-koulutus tulevaisuudessa ansaitsemansa arvostuksen samoin kuten yliopiston maisterikoulutus ja nähdäänkö molempien tutkintojen tuottavan samantasoista osaamista eritoten työelämän tarpeiden näkökulmasta. Nähtäväksi myös jää, vakiinnuttaako Master-koulutus asemansa itsenäisenä ja vahvana koulutuksena ja löytääkö se oman paikkansa korkeakoulutusjärjestelmässä.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry (2016). Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus – osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Luettu 11.12.2016, http://arene.fi/sites/default/files/PDF/2016/YAMK-RAKE/Ammattikorkeakoulujen%20maisterikoulutus%20osaamisen%20uudistajana%20ja%20kansallisena%20koulutusinnovaationa_lyhyt%20verkko.pdf.
- Hakala, M. (2014). From The Bottom up-Quo Vadis AMK TKI? *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 2 / 2014. Luettu 23.11.2016, <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1589/1513>.
- Holvikivi, J., Eriksson, E., Harra, T., Immonen, S., Teräs, M. & Häggman-Laitila, A. (2013). Kumppanuuden vakiinnuttaminen ja tulevaisuus. Teoksessa A. Häggman-Laitila (toim.) *Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Taito-työelämäkirjat 6, 53. Helsinki: Unigrafia.
- Kuusi, O. (2013). Delfoi-menetelmä. Teoksessa: Kuusi, O., Bergman, T. & Salminen, H. (toim.), *Miten tutkimme tulevaisuuksia?* (s. 248–249). 3.painos. Acta Futura Fennica 5. Sastamala 2013. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Lehikoinen, A. (2013). Saatesanat MOPE-tutkimusraporttiin. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. (toim.), *Kiviä ja keitaita - ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helium tutkimuksia 1/2013. Helsinki: Haaga-Helium ammattikorkeakoulu.
- Leppisaari, I. & Vainio, L. (2010). Kansallisen innovaatiostrategian heijastukset ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. Teoksessa Varjonen, B. & Maijala, H. (toim.), *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto osana innovaatioympäristöjä*, 18. Hämeen ammattikorkeakoulu. Luettu 2.5.2016, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-520-5>.
- Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J.-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus S. & Mattila J. (2012). Evaluation of The Bologna Process Implementation in Finland. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council. Luettu 31.10.2016, http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0612.pdf.

- Maassen, P., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M., Spaapen, J., Wiedenhofer, R., Kajaste, M. & Mattila, J. (2012). *From the Bottom up. Evaluation of RDI activities of Finnish Universities of Applied Sciences*. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 7:2012. Helsinki: The Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Luettu 11.10.2016, <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:14. Luettu 11.10.2016, <http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/julkaisut/2015/liitteet/tr14.pdf>.
- Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (2010). Sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottama osaaminen tutkimuskohteena. Teoksessa Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.), *Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla* (s. 149–150). Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A•71. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rubin, A. (2012). Futurex_Future experts-projektin delfoi-tutkimus. Luettu 12.10.2016, http://Futurex.utu.fi/julkaisut-delfoi_tutkimus_Rubin.pdf.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen I. (2012). Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (259, 267). Helsinki: Edita, Oy.



Polkuni AMK-maisterista Cambridgen yliopiston väitöskirjatutkijaksi

Krista Keränen

Aluksi

Onko AMK-maisterin tulevaisuus täynnä mahdollisuuksia vai umpikuja? Omalla kohdallani ammattikorkeakoulututkintoni eivät ole ainoastaan vieneet osaamistani eteenpäin, vaan myös mahdollistaneet tasaisen urakehityksen sekä jatko-opiskelun kansainvälisessä huippuyliopistossa. Moni nuori saattaa kuitenkin edelleen kokea ammattikorkeakoulututkinnon alempiarvoisena verrattuna yliopistotutkintoon. Tähän voi olla monia syitä kuten se, että AMK-maistereiden jatko-opintomahdollisuuksista ei ole tarjolla tarpeeksi tietoa. Lisäksi Suomessa jatko-opiskelupaikan saaminen on tehty haastavaksi. Jatko-opiskelupaikkaa haettaessa hämmennystä saattavat aiheuttaa muun muassa nykyiset ammattikorkeakoulun tutkintotutkimukset, jotka tulisivatkin uudistaa sisältämään virallisesti sanat *maisteri* ja *kandidaatti*. Lisää haasteita asettavat myös kotimaisten perinteisten yliopistotoimijoiden jatko-opiskelulle asettamat esteet, kuten vaaditut lisäopinnot.

Haasteista huolimatta minun tapauksessani AMK-maisteritutkinto avasi ovet kansainväliseen huippuyliopistoon. Tutkintoni perusteella minut hyväksyttiin vuoden 2010 lokakuussa väitöskirjan tekijäksi Cambridgen yliopistoon, jossa AMK-maisteritaustani suhtauduttiin kuin mihin muuhun tahansa maisterin tutkintoon. Ymmärtääkseni olen Suomen ensimmäinen AMK-maisteri, joka on hyväksytty kansainväliseen huippuyliopistoon tekemään väitöskirjaa.

Toki hyväksyntä oli aluksi kohdallani ns. ehdollinen (engl. *probationary*), kuten se on kaikille opiskelijoille. Ehdollisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että yliopisto myöntää lopullisen opiskeluoikeuden

sitten, kun ensimmäisen vuoden opinnot on hyväksyttävästi suoritettu. Omalla kohdallani näin tapahtui ja opinto-oikeuteni vahvistettiin. Vuonna 2015 väittelin ja valmistuin filosofian tohtoriksi. Kuinka tässä näin kävi ja miten selviydyin? Kerron siitä tässä artikkelissa. Toivon tarinani innostavan sekä ammattikorkeakouluopintoja harkitsevia että jatko-opintomahdollisuudesta haaveilevia. Lisäksi toivon kokemukseni vahvistavan oikeiden päätösten tekemistä AMK-tutkintonimikkeiden uudistamisessa ja jatko-opintomahdollisuuksien luomisessa kotimaahan.

Polkuni AMK-maisteriksi

Vuosi 1989 oli ylioppilasvuoteni. Kirjoitin vuoden ”myöhässä”, koska olin ollut vaihto-oppilaana Yhdysvalloissa. Opinnoissani olin keskittien kulki- ja. Sain arvosanoja laidasta laitaan, mutta keskiarvoni pysytteli kahdeksan hujakoilla. Ylioppilastodistukseni keskiarvosana oli magna cum laude approbatur (M). Kun valmistumisestani oli kulunut vuosi, hain opiskelemaan Helsingin Kauppakorkeakouluun, mutta jäin vajaan pisteen päähän opiskelupaikasta. Toinen vaihtoehtoni oli kouluttautua liikennelentäjäksi. Sen toteutumisen kuitenkin esti heti alussa likinäköisyyteni. A ja B vaihtoehdot jäivät toteutumatta, mutta tilalle tuli jotakin muuta.

Perustimme vuonna 1991 siskoni Raisan ja äitini Annelin kanssa Juhlapalvelu Gourmande Oy:n. Jo isoäitimme Kaisu oli työskennellyt johtajana ruoka-alalla ja järjestellyt aina suvun pitoja. Me jatkoimme nyt työtä hänen jalanjäljissään. Alussa juhlapalvelumme toimi harrastuksen pohjalta. Harrastuksemme alkoi kuitenkin saada ammattimaisia piirteitä, kun ensin minä aloitin neljä vuotta kestävä hotelli- ja ravintolaesimiehen opinnot Espoon hotelli- ja ravintolaoppilaitoksessa ja vuotta myöhemmin siskoni Raisa aloitti ravintolakokin opinnot samaisessa koulussa.

1990-luvun alussa Suomessa käynnistettiin ammattikorkeakoulukokeilu. Koin sen mainioksi ja virkistäväksi vaihtoehdoksi perinteiselle yliopistolle. Hain ensimmäisten joukossa vuonna 1992 opiskelemaan talouden ja hallinnon tradenomiksi. Vaikka Gourmande Oy:n liikevaihto oli jo toisena vuotena peräkkäin kaksinkertaistunut, oli sen kannattavuus heikko. Lisäksi ajattelin, että ammattitaitoisen yrittäjän on osattava myös hallinnoida ja laskea. Valmistuin hotelli- ja ravintolaesimieheksi Espoon hotelli- ja ravintolaoppilaitoksesta vuonna 1995 ja tradenomiksi Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulusta vuonna 1997.

Opiskelu kiinnosti edelleen ja halusin täydentää hotelli- ja ravintolaesimiehen opistoasteen koulutustani ammattikorkeakoulurestonomin tutkinnolla. Minut hyväksyttiin Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun opiskelijaksi, ja sain aikaisemman koulutukseni perusteella henkilökoh-
taisen opintosuunnitelman, jota noudattamalla valmistuin AMK-resto-
nomiksi vuonna 2001.

1990-luvun lopulla catering-alan kasvun ja suosion takia ravintola-
koulujen opintosuunnitelmiin lisättiin juhlapalvelualaan liittyviä opintoja.
Kokemuksellani ja koulutuksellani pääsin juhlapalvelualan tuntiopetta-
jaksi. Jossain vaiheessa huomasin opettavani alan oppiaineita kolmessa eri
oppilaitoksessa sekä aikuisille että nuorille. Näistä yksi oli Laurea-ammattik-
orkeakoulu.

Opettajuus kiinnosti ja Gourmande Oy:stä sain ammennettua opiske-
lijoille loistavia tosielämän esimerkkejä. Lain puitteissa olin kuitenkin epä-
pätevä opettamaan, joten vuonna 1999 aloitin vuoden mittaiset ammatil-
liset opettajaopinnot Helia ammattikorkeakoulussa. Ensimmäinen lapseni
Laura oli kymmenen päivän ikäinen aloittaessani opintoni ja seuraavan
vuoden aikana hän sai usein katsella opiskelevaa äitiä. Koin silti, että mi-
nulla oli ruhtinaallisesti aikaa, koska en hetkeen opettanut ja Raisa-sisko-
ni vastasi pääosin Gourmande Oy:n toiminnasta. Valmistuttuani Helia
ammattikorkeakoulusta opinnoissani koitti hetkellinen suvantovaihe, jol-
loin opiskelun sijaan opetin yhä enemmän Laureassa ja toimin yrittäjänä
Gourmande Oy:ssä.

Vuonna 2006 käynnistettiin Suomen ensimmäiset palveluliiketoimin-
nan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon (AMK-maisteri) tähtäävät
koulutukset. Alkuaikoina tätä koulutusohjelmaa toteuttivat yhteistyönä
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu ja Laurea. Koska olin Laureassa töissä,
hain opiskelupaikkaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulusta ja sain sen.
Opinnot olivat laajuudeltaan 90 opintopistettä ja niiden kesto oli puoli-
toista vuotta.

Ohjeistuksen mukaan koulutusohjelmasta oli tarkoitus valmistua
keväällä 2007. Uskon yllättäneeni opettajani, kun ilmoitin valmistumis-
halukkuudestani jo toukokuussa 2007 – olin sillä kertaa ainoa ja Suomen
ensimmäinen tämän koulutusohjelman AMK-maisteri. Mahdollisuuden
nopeaan valmistumiseeni antoi toinen äitiyslomani Toivo-poikani syn-
nyttyä vähän ennen aikojaan 4.12.2006. Toivo oli rauhallinen ja nukkui
äidin kirjoittaessa opinnäytetyötään. Myös opettajieni antamalla tuella
oli suuri merkitys etenemiseeni. Varsinkin AMK-maisteriopinnäytetyöni

ohjaajan yliopettaja Vesa Taatilan panostus ja innostaminen oli korvaamaton apu.

Valmistumiseni jälkeen olin muodollisesti pätevä työskentelemään lehtorina ammattikorkeakoulussa. Siskoni vastatessa pääosin Gourmande Oy:n toiminnasta pystyin opettamaan vakituisesti Laureassa. Lisää mahdollisuuksia tarjoutui, kun Laurean Leppävaaran yksikkö siirtyi uudenlaiseen johtamisjärjestelmään, johon avautui kolme kehittämispäällikön paikkaa. Olin aina pitänyt esimiestyöstä ja ajatus uusista haasteista kutkutti, joten hain yhtä näistä paikoista. Syksyllä 2008 aloitin Leppävaaran yksikön uutena sisäisten palveluiden kehittämispäällikkönä.

AMK-maisterikoulutuksen opinnäytetyöohjaajani Vesa Taatilan kannustamana olin jo pitkään pohtinut mahdollisuutta lähteä työstämään väitöskirjaa. Perheellisenä ja kaiken muun tekemisen ohella totesin sen mahdottomaksi tehtäväksi ja koin, että sivutyönäni en voi väitöskirjaa tehdä. Lisäksi tiesin, että motivaatiokseni ei riittänyt väitöskirjan tekeminen pelkästään oman osaamiseni kehittämiseksi, vaan halusin että työ olisi tarpeellinen ja hyödyllinen myös muille osapuolille. Laurean hanke-toiminnan kautta väitöskirjan kokopäiväinen työstäminen tuli kuitenkin lopulta mahdolliseksi, joten tartuin työhön heti.

Sain myös tukea kollegoiltani Laureassa: yliopettaja Katri Ojasalo ryhtyi kirjoittamaan kanssani Tekesin hankehakemusta. Myös silloinen esimieheni Maarit Fränti sekä rehtori Pentti Rauhala ja aluerehtori Jaakko Tarkkanen tukivat tutkimushankettamme monin tavoin. Pala palalta tulevaisuus alkoi hahmottua. Tekesin tutkimusrahoituksen yhtenä vaatimuksena oli, että yrityskumppanien tulee rahoittaa tutkimusprojektia vähintään 10%:lla. Lisäksi tutkimusta tulee toteuttaa yhteistyössä muiden tutkimuslaitosten kanssa. Kesäkuussa 2010 meillä oli tarvittava yritysrahoitus kasassa ja tutkimuslaitoskumppanina VTT, minkä myötä Laurea-ammattikorkeakoululle mahdollistui hankehakemuksen jättäminen Tekesin Serve-rahoitusohjelmaan.

Hankehakemus sisälsi väitöskirjatutkimuksen ja tutkijavaihdon Cambridgen yliopistoon. Tapahtumarikkaan hakuprosessin jälkeen Cambridgen yliopisto hyväksyi minut syyskuussa 2010 väitöskirjaopiskelijaksi, lähes samaan aikaan, kun Tekes myönsi hankkeelle rahoituksen. Jo lokakuussa 2010 aloitin opintoni Cambridgen yliopistossa insinööristieteiden puolella Design Management Group -tutkimusryhmän tutkijana ja pääsin ensimmäistä kertaa 41 vuoden iässä asumaan aitoon Sidney Sussex Collegin -opiskelija-asuntolaan. Tunsin olevani kuin Liisa Ihmemaassa.

Cambridgen yliopiston väitöskirjaopinnot

Cambridgen yliopiston väitöskirjaprosessi on moniulotteinen. Rohkenisin jopa sanoa, että se on monin verroin moniulotteisempi kuin suomalainen väitöskirjaprosessi. Cambridgen väitöskirjaprosessiin kuuluu itse opiskelun – joka usein tapahtuu ryhmissä – lisäksi vahva ja aktiivinen sosiaalinen ulottuvuus. Väitöskirjaprosessilla on myös selkeä alku ja loppu, mikä tarkoittaa, että väitöskirja pitää saada arviointikuntoon neljän vuoden sisällä sen aloittamisesta. Itselläni tämä aikaraja oli 30.9.2014.

Cambridgen yliopisto edellyttää, että väitöskirjaopiskelijat asuvat pääosin Cambridgessa koko opiskelunsa ajan. Lukuvuosi jakaantuu kolmeen lukukauteen, joista jokainen kestää keskimäärin yhdeksän viikkoa. Luku-kauden aikana väitöskirjaopiskelija tapaa ohjaajansa lähes joka viikko, toisin sanoen odotusarvona on, että työ etenee tasaisesti. Ensimmäisen vuoden opinnot sisälsivät tutkimuksen filosofiaa, tutkimusmetodologiaa, tieteellisten artikkelien analysointia sekä esiintymis- ja viestintätaitoja. Vuosi ei ollut helppo, mutta onneksi AMK-maisteriopintoni olivat jo sisältäneet näitä samoja asioita. Nyt näihin aihealueisiin perehdyttiin vain laajemmin ja syvällisemmin. Tässä kohtaa on hyvä mainita, että ennen AMK-maisteriopintoja olin keskikertainen kirjoittaja ja teoreettinen ajattelu ei kuulunut vahvuuksiini. AMK-maisteriopintojen aikana minulla kuitenkin heräsi halu kehittyä kirjoittamisessa ja tieteellisessä ajattelussa. Cambridgen yliopisto tarjosi tähän loistavan mahdollisuuden.

Ensimmäisen vuoden päätteeksi jokaisen opiskelijan edellytetään jättävän arviointiin ensimmäisen vuoden raportti (*first year report*). Tämä raportti vastaa työmäärältään AMK-maisterin opinnäytetyötä ja sillä osoitetaan kyky tehdä tieteellistä tutkimusta. Raporttini sisälsi tutkimuskuvauksen ja tulokset eksploratiivisesta tutkimuksesta (*exploratory study*) liittyen yhteiskehittämiseen palveluliiketoiminnassa. Eksploratiivinen tutkimusote valitaan silloin, kun tutkimusaiheesta on vain vähän tai ei ollenkaan aiempaa tietoa. Ensimmäisen vuoden jälkeen jokaiselta väitöskirjaopiskelijalta odotetaan myös suoriutumista ensimmäisen vuoden väitöstilaisuudesta (*first year viva*), jossa siihen mennessä tehtyä tutkimustyötä ja sen raportointia perusteellaan sekä harjoitellaan lopullista väitöstilaisuutta varten.

Näiden lisäksi tiedekunta järjestää konferenssin, johon ensimmäisen vuoden opiskelijoiden odotetaan valmistavan tutkimusabstrakti ja tutkimusposterit ja jossa heidän tulee esittää tutkimuksensa konferenssiyleisöl-

le. Opiskelupaikan vahvistaminen edellyttää, että ensimmäisen vuoden raportti on hyväksytty, ensimmäisen vuoden väitöstilaisuus hoidettu, tutkimusabstrakti ja -posterit julkaistu, konferenssiesitys pidetty ja vaadittavat ensimmäisen vuoden opinnot suoritettu.

Ensimmäisen vuoden jälkeen opintojen tahti Cambridgessa tavallisesti hieman helpottaa. Toinen vuosi onkin suvantovuosi, koska sen jälkeen paine valmistumisesta ja väitöskirjatyön loppuunsaattamisesta jälleen kasvaa. Cambridgen yliopisto edellyttää, että väitöskirjaopiskelija asuu Cambridgessa tai sen lähistöllä pääsääntöisesti koko opiskelunsa ajan. Omalla kohdallani päätin kuitenkin hakea ns. ”work away leave” -lupaa, joka tarkoitti sitä, että osan vuodesta saisin tehdä tutkimusta muualla kuin Cambridgessa. Hakemukseni hyväksyttiin, minkä myötä käytännössä asuin syksyt Cambridgessa ja keväisin tein pääsääntöisesti tutkimusta case-yrityksien kanssa Suomessa. Kesäisin fokusoiduin kirjoittamiseen. Väitöskirjani on monografia; ns. artikkeliväitöskirjoja ei Cambridgesa opiskeluaikani ymmärtääkseni tehty. Sen sijaan väitöskirjaprosessin aikana odotusarvo on, että opiskelija julkaisee artikkeli- tai konferenssijulkaisuja muun työn ohella.

Opintojeni loppua kohden paine kasvoi ja, vaikka sain paljon tukea, oli tämä opintopolkuni ehdottomasti tiukin paikka. Mahdollisesti haastavin tilanne osaltani oli kenties siinä vaiheessa, kun olin saanut ensimmäisen kerran väitöskirjani kokonaisuudessaan kirjoitettua ja naivisti ajattelin sen olevan lähes valmis. Sain ohjaajaltani kannustavaa palautetta ja arvion, että noin puolen vuoden päästä väitöskirjani olisi varmasti lopullisesti valmis. Tähän kohtaan voin vain todeta, että väitöskirjan tekeminen tekee erittäin nöyräksi.

Cambridgen yliopiston väitösprosessi ei tunne esitarkastusta, vaan väitökseen mennään niin sanotusti kylmiltään. Tästä syystä väitöstilaisuus on jännä paikka jopa ohjaajalle. Väitöstilaisuuden tuloksena voi olla ”approved without corrections”, ”approved with minor corrections”, ”approved with major corrections” ja niin edelleen aina hylkäämiseen asti. Cambridge-vuosien aikana näin näiden kaikkien vaihtoehtojen toteutuvan, joten lähestyvä väitöstilaisuus aiheutti ajoittain jopa kauhua. Paine oli melkoinen, olinhan suomalaisen yliopistojen näkemyksen mukaan jopa epäpätevä hakemaan opiskelupaikkaa suoraan AMK-maisterin papereilla, siis ilman täydentäviä ns. siltaopintoja. Lisäksi tutkimukseni oli julkisista varoista rahoitettua. AMK-maistereita ei edelleenkään taida olla

kovin montaa tämän polun valinnutta, joten sillä saralla ei löytynyt kokemusten jakajaa – lähinnä ehkä muutamia epäilijöitä.

Jätin työni arvioitavaksi määräaikaan mennessä ja väittelin tammi-kuussa 2015. Ilokseni huomasin jopa nauttivani tilaisuudesta; Cambridgen yliopiston väitöskirjaprosessi oli kypsyttänyt minut keskustelemaan tutkimuksesta ihan uudella tasolla. Läpäisin väitöksen ”accepted with minor corrections”, ja korjauslista oli ilokseni huiman lyhyt. Heinä-kuussa 2015 valmistuin filosofian tohtoriksi insinööristieteistä (*PhD in Engineering*).

Lopuksi

Mitä tästä matkasta on jäänyt mieleen? Huikea elämys, elämäni pahin vuoristorata ja mieletön uuden osaamisen polku. Opin henkisesti sekä räppimään että selviytymään, löysin ihania uusia ystäviä, ja se tuki, jota Suomessa sain perheeltäni, kollegoiltani ja ystäviltäni on ollut korvaamaton. Kirjoitan myös paremmin, opin analysoimaan tilanteita laaja-alaisesti, viestinnälliset taitoni kehittyivät, englanninkielen taitoni parani ja kyllä, ymmärrän nyt paljon paremmin myös insinöörejä.

Vuonna 2011 kirjoitin väitöskirjamatkastani seuraavasti: ”Kuten näkyy, polkuni ei ole ollut suora. Kuitenkin vahva tahtoni ja yrittäjämäinen toimintatapa sekä osaamiseni tasainen kehittäminen on vienyt minua eteenpäin. Väitöskirjan tekeminen on ollut yksi haaveistani, mutta aiemmin en olisi ollut valmis sen tekemiseen. Vieläkään tästä valmiudesta ei ole varmuutta, on vain edelleen tahto ja motivaatio sekä innostus. Se, että minut hyväksyttiin Cambridgen yliopistoon väitöskirjan tekijäksi, oli yksi askel sillan yli. Seuraavat askeleet kohti väitöskirjan valmistumista tulevat varmasti olemaan tähän mennessä elämäni haastavimmat.”

Cambridgen läpi virtaa Cam-joki, ja laskujeni mukaan sen yli kulkee 12 siltaa. Ensimmäisenä syksynä treenasin niiden ylittämistä pyöräillen ja juosten ja alittamista jokiveneellä. Vaikka sillat näyttävät pieniltä, niissä on yllättäviä jyrkkyysasteita, korkeuseroja ja kuoppia. Monen monta kertaa olin kompastua, lyödä pääni tai polkijasta oli loppua puhti. Loppujen lopuksi polku niiden yli tuli tutuksi ja alituksetkin jo sujuivat. Myös väitöskirjamatkan varrella oli monia yllättäviä tilanteita, jotka aiheuttivat kompuroimista, mutta sinnikäs ”treenaaminen” vei eteenpäin.

Allekirjoitan, että väitöskirjan tekeminen vaatii vahvaa tahtoa, motivaatiota, innostusta ja sitkeyttä. Allekirjoitan myös sen, että väitöskirja-

prosessissa AMK-maisterikoulutuksella pärjää loistavasti, jopa kansainvälisessä huippuyliopistossa. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ei siis omalla kohdallani ole ainakaan ollut umpikuja, vaan täysin päinvastainen kokemus. Se on avannut minulle monia vaihtoehtoja niin oman osaamiseni kehittämisessä kuin työmahdollisuuksien osalta.





Epilogi

Toimeentulon yhteiskunta – Teesejä toimintaympäristöistä



Jari Laukia

Toimintaympäristö

■ Suomi juhlii tänä vuonna 115-vuotista itsenäisyyttään. Elämme maassa, jonka väkiluku on 5,8 miljoonaa. Tästä väestöstä alle 15-vuotiaiden osuus on noin 15 %, yli 65-vuotiaiden osuus puolestaan 28 % (SVT väestöennuste 2015). Ulkomaalaisiksi laskettavia henkilöitä on 10 % väestöstä. Suomen itsenäisyyden 100-vuotisjuhlavuonna 2017 syntyneiden henkilöiden eläkeikä on arvioiden mukaan 68 vuotta ja 9 kuukautta. Maapallon ilmaston keskilämpötila on noin yhden celsiusasteen lämpimämpi kuin vuonna 2017 (vrt esim. Uudet Suomea koskevat ilmastomuutosennusteet, 2016). 2010-luvulla alkaneet kansainvaellukset ovat jatkuneet. Ihmiset ovat joutuneet muuttamaan muualle kuivuuden vuoksi monin paikoin asuinkelvottomaksi muuttuneilta maapallon alueilta. Vesijalosteista on tullut tärkeä tuote maailmankaupassa.

Vähenevissä polttomoottoreissa käytetään biopolttoainetta. Olkiluodon ydinvoimalaitos aloitti sähköntuotannon vuonna 2021, tosin vajoateholla. Aurinkosähkön tuotanto nousi nopeasti 2020-luvun aikana. Sähkön varastointi- ja aurinkokennotekniikka sekä yhä energiatehokkaampi tekniikka ovat vaikuttaneet siten, että olemme käytännössä siirtyneet uusiutuvan energiatalouden aikaan. Suomi onkin noussut yhdeksi uusiutuvan energiatekniikan käytön ja kehittämisen kärkimaaksi.

Iso data kerää tietoa kaikista ihmiselle olennaisista asioista. Iso datan mukaan 21 % väestöstä lukee edelleen paperille painettuja kirjoja. Niitä kuitenkin lukevat lähinnä harrastajat ja tutkijat. Fyysinen tilamme, liikkumisemme ja ajatuksemme tallentuvat Iso dataan. Se myös osaa jo kertoa meille seuraavien vuonna 2035 pidettävien eduskuntavaalien

tuloksen muutaman prosentin kymmenyksen tarkkuudella. Keskustelua käydään siitä, voitaisiinko edustuksellisen demokratian sijaan siirtyä suoraan demokratiaan.

Toimeentulon yhteiskunta

2020-luku oli huimaa taloudellisen kasvun aikaa. Automaation ja robotiikan avulla tuottavuus kasvoi nopeasti. Taloudellinen kasvu ja työelämän muutos ovat lisänneet työpaikkoja. Uusien työpaikkojen syntyminen ei kuitenkaan ole pystynyt täysin korvaamaan häviävien työpaikkojen määrää. Automaatio, robotit ja Iso data tekevät suurimman osan työstä, jota ennen vanhaan kutsuttiin suorittavaksi työksi. Ihmiseltä hävinneiden tehtävien tilalle on tullut uusia, etupäässä ongelmanratkaisuun, johtamiseen ja hallinnointiin liittyviä tehtäviä. Erilaiset ihmisten väliseen kanssakäymiseen, ihmissuhteisiin ja oman itsensä kehittämiseen liittyvät palvelut ovat lisääntyneet (Aaltonen & Vauramo 2016; Siltala 2017, 60–61).

Talouskasvu ja yritysten suunnattomat voitot ovat mahdollistaneet siirtymisen toimeentulon yhteiskuntaan. Siellä julkinen valta ohjailee tulonjakoa siten, että jokaisella on mahdollisuus kansalaistoimeentuloon, ja sillä elää noin kolmannes ihmisistä. Muuten toimeentulo hankitaan asiantuntijatehtävissä ja pienyritystoimintaa harjoittamalla. Osa väestöstä on investoinut robotteihin, joiden työpanosta he vuokraavat yrityksille ja yhteisöille. Yleisin toimeentulon hankkimistapa koostuu näistä kolmesta, kansalaistoimeentulosta, asiantuntijatyöstä ja pienyritystoiminnasta (vrt. Työ 2040, 60–64).

Ihmisenä oleminen ja sosiaaliset suhteet ovat tämän ajan kysymyksiä. Kuinka hallitsemme omaa elämäämme Iso datan aikakaudella, mitkä ovat sosiaalisen kansakäymisen muotoja, miten kehitymme ihmisinä? Ihmiset elävät ja toimivat fyysisissä ja verkostomaisissa pienyhteisöissä. Perhe, kylä ja pienet toimintayhteisöt ovat yhteiskunnan perusrakenteita. Kansalais-toimeentulo myös velvoittaa ihmisiä pitämään huolta omista elintavoistaan ja terveydestään. Pienyhteisöissä ratkotaan paikallisesti esiin nousevia teknologiaan liittyviä ongelmia.

Oppiminen ja ongelmien ratkaiseminen

Oppimisjärjestelmä on rakennettu jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Perusopetuksen jälkeen kaikki oppilaat jatkavat lukiokoulussa. Lukio-koulussa painotutaan filosofiaan, historiaan, maantieteeseen; ihmisenä olemiseen. Muita painotuksia ovat tekninen ongelmanratkaisu, kokoonpanotekniikka, yhdyskuntarakentaminen, hoitotekniikka ja esittävä taide. Oman toimeentulon hankkimiseen kiinnitetään kaikessa koulutuksessa huomiota (vrt Pääkaupunkiseudun koulutus ja osaaminen – kohti vuotta 2030). Lukiokoulut tekevät yhteistyötä yliopistojen kanssa ja sen opiskelijat voivat myös opiskella teknisiä taitoja yrityksissä. Lukiokoulun jälkeen osa opiskelijoista siirtyy yrityksiin valmentautumaan huolto-, kokoonpano-, rakennus- ja hoitotehtäviin. Osa opintonsa päättäneistä elää kansalaistoimeentulolla, yrittäjyydellä ja osa-aikaisilla palkkatehtävillä. Noin 30 % lukiokoulun päättäneistä jatkaa opintoja yliopistossa.

Suomessa on kuusi yliopistoaluetta. Alueet ovat syntyneet keskushallinnon ohjausvaikutuksen ja alueellisen omaehtoisen toiminnan yhteisvaikutuksesta. Yliopistoalueilla on humanistisiin, yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin, teologisiin ja eettisiin kysymyksiin profiloituneita yliopistoja sekä teknillisiin, lääketieteeseen, robotiikkaan, tuotantoprosesseihin, esittävään taiteeseen ja turvallisuuteen keskittyneitä yliopistoja. Niissä keskitytään ratkaisemaan olemassa olevia ongelmia, kuten ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyviä sekä ympäristötilan aiheuttamia elämiseen, toimeentuloon ja ravintoon liittyviä kysymyksiä. Yliopistoissa tutkitaan ja kehitetään yhdessä yritysten kanssa automaatioita ja tulevaisuuden tekniikkaa (Sairanen 2017; Tulevaisuuden Työ 2040, 93–94). Tulevaisuuden tutkimus on keskeinen koulutuksen ja tutkimuksen alue.

Yliopistoissa suoritetaan maisterin ja tohtorin tutkintoja. Muodollisia korkeakoulututkintoja tarvitaan erityisesti opetus-, johtamis-, tuotekehittely-, viestintä- ja hallintotehtäviin (Siltala 2017, 106–108; Työ 2040, 2017). Korkeakoulut toimivat kansallisessa ja kansainvälisissä verkostoissa. Englannin kieli on syrjäyttänyt suomen ja ruotsin kielet tutkimuksen kieleksi. Opetuksessa kotimaisia kieliä vielä käytetään (Yhteistyössä maailmanparasta, 2017; Huotari 2017).

Koulutuksen avulla ihmiset hankkivat perustiedot ja -taidot toimeentuloon ja elämänhallintaan. Toimeentuloon liittyvän osaamisen kannalta muodollista koulutusta tärkeämpää on ihmisten itsenäisesti, omien

verkostojen ja yhteisöjen avulla ja koulutuksen ulkopuolelta saatu tieto ja osaaminen. Tätä toimintaa kutsutaan subjektiiviseksi professionalismiksi (Heinz ja Jochum 2014, 22–23). Halutessaan tai tarvitessaan muodollista tutkintoa jotakin asiantuntijatehtävää tai työtehtävää varten ihmiset voivat tulla osoittamaan ja arvioittamaan osaamisensa ja tietotaitonsa yliopistoon.

Lopuksi

Vuonna 2032 Suomessa on kuusi yliopistoaluetta. Entisestä korkeakoulujen duaalijärjestelmästä on siirrytty profililtaan ihmistä ja yhteiskuntaa tutkiviin sekä tekniikkaa ja tuotantoprosesseja tutkiviin yliopistoihin. Molemmissa opiskellaan maisterin ja tohtorin tutkintoja. Myös entinen ylempi ammattikorkeakoulututkinto on maisteritutkinto. Käytännössä nuo kuusi yliopistoaluetta muodostavat kukin oppimis- ja tutkimusalueen, jossa yliopistot ja yritykset toimivat yhdessä. Yliopistot ovat kansainvälisesti verkottuneita profilinsa mukaisesti. Opiskelijat voivat osallistua eri puolilla maailmaa oleviin tutkimus- ja ongelmanratkaisuhankkeisiin. Korkeakoulututkintojen arvostus yritysten ja yhteiskunnan johtotehtävissä, hallintotehtävissä, tuotekehittelytehtävissä ja viestintätehtävissä on korkea. Osaamisen ylläpito ja uuden oppiminen tapahtuvat kunkin yksilön henkilökohtaisten pienryhmien ja verkostojen kautta. Oppimaan kannustaa toimeentulon hankkiminen, elämän hallinta sekä ihmisenä oleminen.

Lähteet

- Aaltonen, M. & Vauramo, E. (2016). *Sote ja Suomi 2040*. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki. Luettu 3.4.2017, http://shop.kuntatyonantajat.fi/product_details.php?p=3226.
- Heinz, J. & Jochum, G. (2014). The emergence and development of the German dual vocational system: Between crises and praises. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2014 / 4.
- Huotari, P. (2017). *Oppimista ja osaamista eurooppalaisessa Master yhteistyössä*. Tässä teoksessa.
- Ilmatieteen laitos, tiedote. Uudet Suomea koskevat ilmastomuutosennusteet. Luettu 2.4.2017, <http://ilmatieteenlaitos.fi/tiedote/286502114>.
- Pääkaupunkiseudun koulutus ja osaaminen – kohti vuotta 2030. PKS ennakkointi.
- Sairanen, P. (2017). *AMK maisterit ja muuttuneet työelämän osaamistarpeet*. Tässä teoksessa.

- Siltala, J. (2017). *Keskiluokan nousu, lasku ja pelot*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Suomen Virallinen Tilasto (SVT) (2015). Väestöennuste. Luettu 23.3.2017, http://www.stat.fi/til/vaenn/2015/vaenn_2015_2015-10-30_tie_001_fi.html.
- Työ 2040. Skenaarioita työn tulevaisuudesta. Demos Helsinki ja Demos Effect. 2017. Luettu 3.4.2017, <http://www.demoshelsinki.fi/2017/03/08/viisi-teesia-tulevaisuuden-tyosta-tyo-2040-skenaarioraportin-perusteella/>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Yhteistyössä maailmanparasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025*. Opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisuja 2017:11.

Kirjoittajat

Pia Ahonen

koulutus- ja tutkimuspäällikkö, TiT
Turun ammattikorkeakoulu

Eija-Mari Heikkilä

suunnittelija, KM
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Katja Heikkinen

koulutus- ja tutkimusvastaava, TiT
Turun ammattikorkeakoulu

Eva Holmberg

lehtori, KTL
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Päivi Huotari

yliopettaja, HTT, sosiaali- ja terveysala
Lahden ammattikorkeakoulu

Ulla Jämsä

kuntoutussuunnittelija, työnohjaaja, TiT
Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri

Helena Kangastie

opetuspäällikkö, TiM
Lapin ammattikorkeakoulu

Krista Keränen

*projektipäällikkö, konsultti,
restonomi (ylempi AMK), PhD*
Laurea-ammattikorkeakoulu &
Innotiimi-ICG Oy

Kirsi Koivunen

*yliopettaja, tiimipäällikkö
(Master-koulutus), TiT*
Oulun ammattikorkeakoulu

Eero Koljonen

koulutuspäällikkö, HTT
Poliisiammattikorkeakoulu

Marja Kopeli

koulutusvastuusuunnittelija, FM
Savonia-ammattikorkeakoulu

Hannu Kotila

yliopettaja, KT
Haaga-Helia Ammatillinen
opettajakorkeakoulu

Pirkko Kouri

yliopettaja, TiT
Savonia-ammattikorkeakoulu

Veikko Kärnä

*YAMK-yksikön päällikkö,
yliopettaja, KTT*
Lapin ammattikorkeakoulu

Jari Laukia

johtaja, FT
Haaga-Helia Ammatillinen
opettajakorkeakoulu

Ari Lindeman

koulutusvastaava, lehtori, MSc, MA
Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Kimmo Mäki

yliopettaja, KTT, KL
Haaga-Helia Ammatillinen
opettajakorkeakoulu

Katri Ojasalo

vararehtori (opetus), KTT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Mauri Panhelainen

emeritus rehtori, kouluneuvos, YTL

Pentti Rauhala

*dosentti, ammattikasvatusneuvos,
VTM, FT*

Jarmo Ritalahti

yliopettaja, FT

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Petja Sairanen

lehtori, restonomi (ylempi AMK),

AmO, NTM

Haaga-Helia Ammatillinen

opettajakorkeakoulu

Merja Sinkkonen

yliopettaja, YAMK-koulutuspäällikkö,

HM, YTT

Tampereen ammattikorkeakoulu

Annukka Tapani

yliopettaja, VTT, TAMK ammatillinen

opettajankoulutus/ammattipedagoginen

TKI

Sirpa Tuomi

yliopettaja, TtT

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Suvi Rantala

sosionomi (ylempi AMK)

Malla Rekilä

toimintaterapeutti (ylempi AMK),

ratkaisukeskeinen työnohjaaja, coach

Liisa Vanhanen-Nuutinen

yliopettaja, TtT

Haaga-Helia Ammatillinen

opettajakorkeakoulu

Tapio Varmola

rehtori, toimitusjohtaja, dosentti, KT

Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Mikko Vieltojärvi

asiamies, koulutus- ja työvoimapolitiikka,

tradenomi, korkeakouluhallinnon ja

-johtamisen maisteriopiskelija

Tradenomiliitto TRAL ry